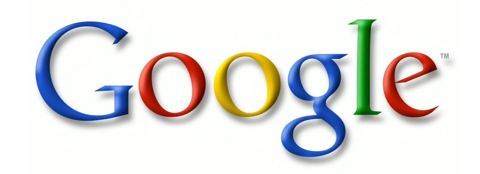
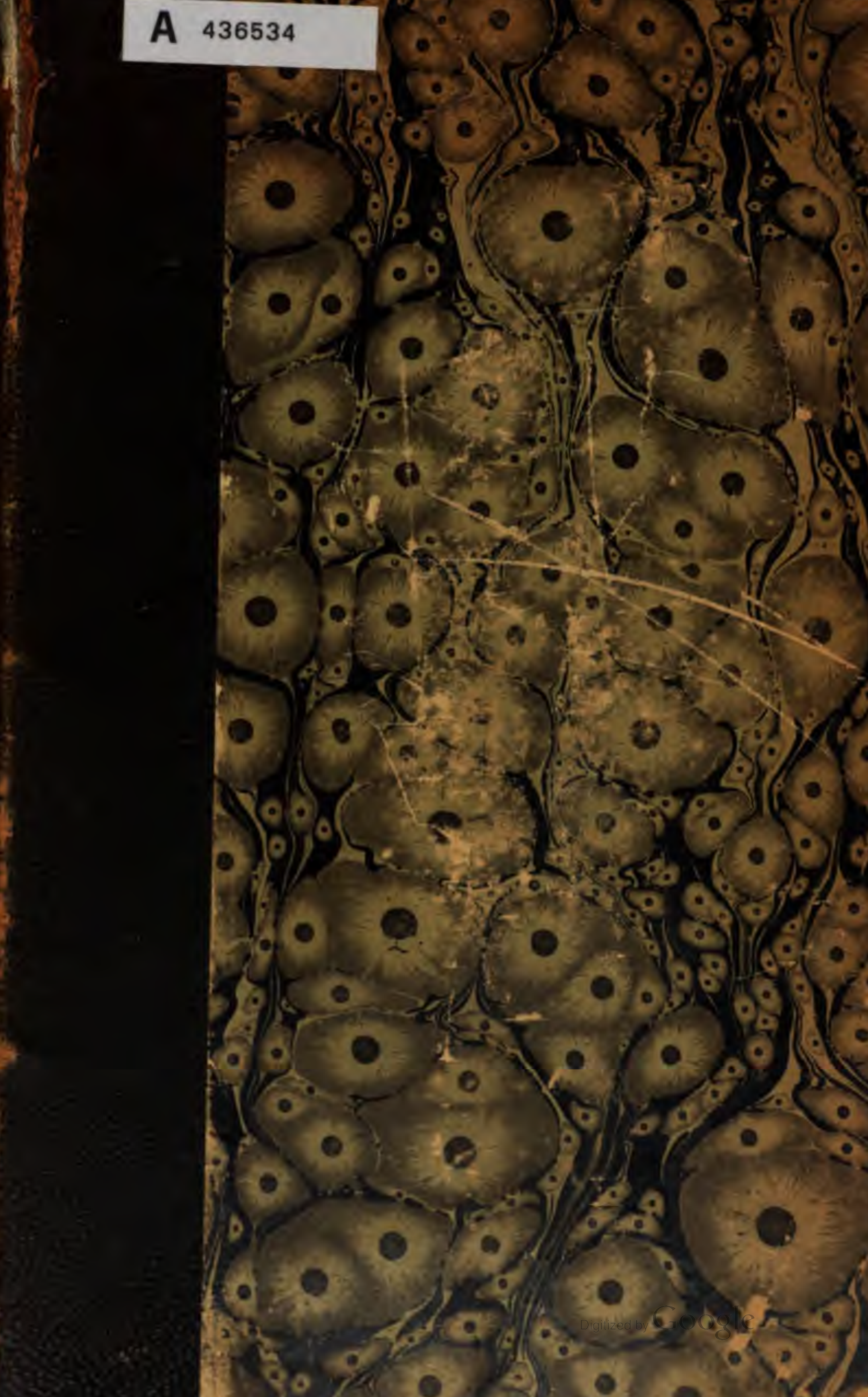
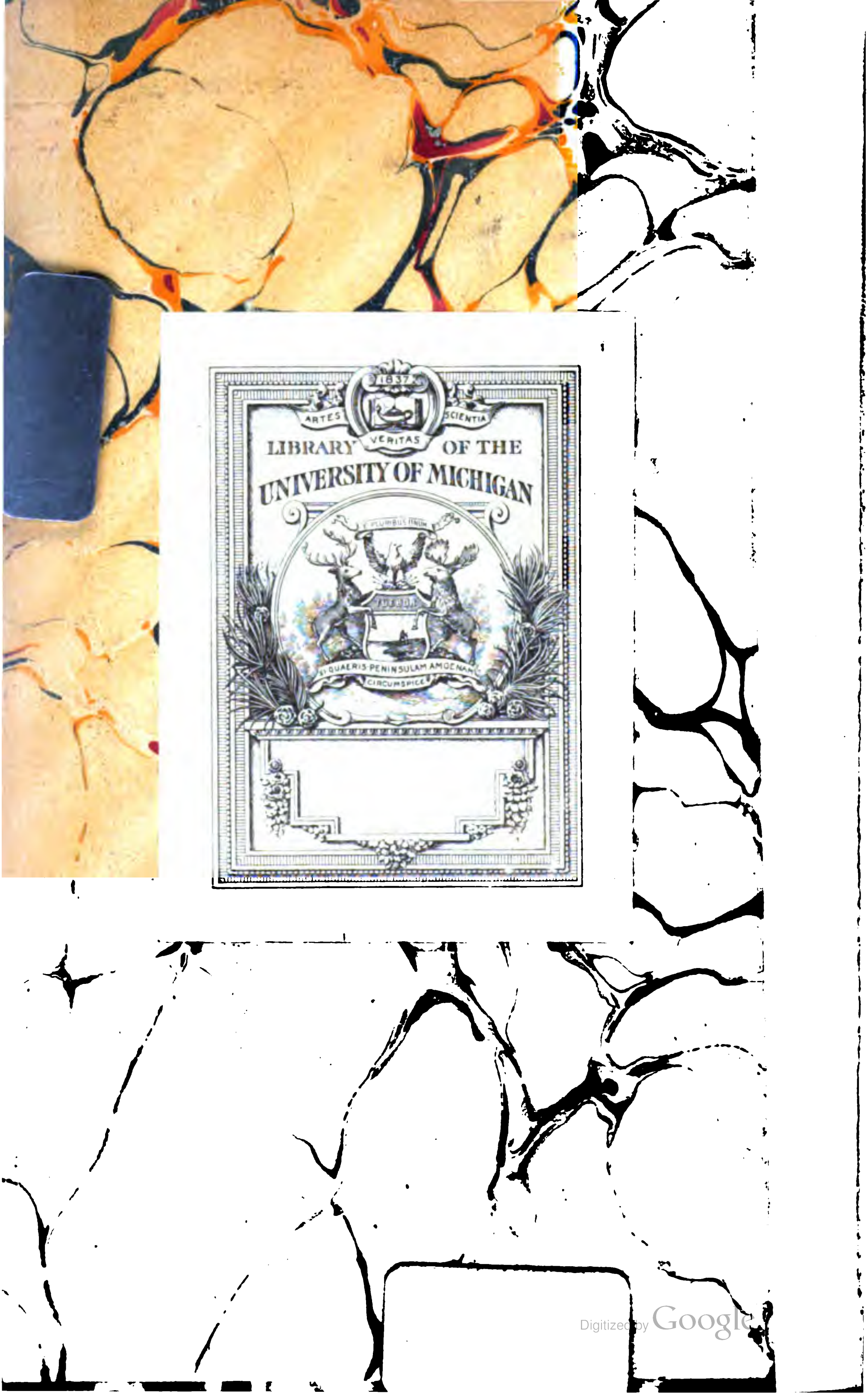
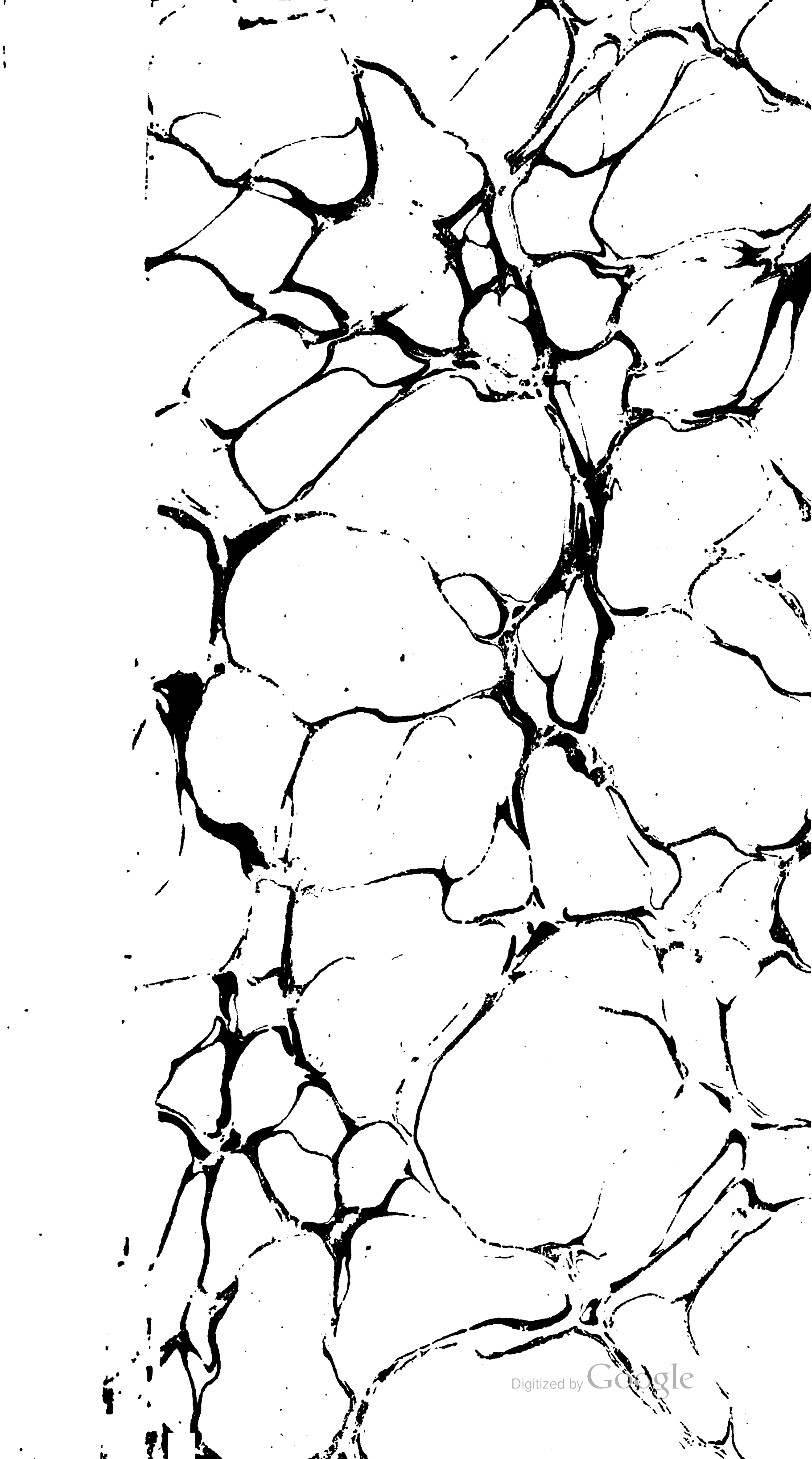



A 436534


1837
ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE



L'ÉVOLUTION

DE L'ÉDUCATION

DANS LES DIVERSES RACES HUMAINES

DU MÊME AUTEUR

Chez VIGOT Frères

L'Evolution du Mariage et de la Famille, un vol. in-8°.

L'Evolution de la Propriété, un vol. in-8°.

L'Evolution politique dans les diverses races humaines, un vol. in-8°.

L'Evolution juridique dans les diverses races humaines, un vol. in-8°.

L'Evolution littéraire dans les diverses races humaines, un vol. in-8°.

La Guerre, un vol. in-8°.

L'Evolution de la Morale, un vol. in-8°. Deuxième édition.

L'Evolution de l'esclavage, un vol. in-8°.

L'Evolution de l'éducation, un vol. in-8°.

L'Evolution religieuse, un vol. in-8°. Deuxième édition.

Chez SCHLEICHER Frères

La Physiologie des passions, un vol. in-18. Deuxième édition.

La Biologie, un vol. in-18. Quatrième édition.

La Sociologie, un vol. in-18. Troisième édition.

Science et Matérialisme, un vol. in-18. Deuxième tirage.

Chez CHARPENTIER et FASQUELLE

Pensées du Cardinal de Retz, un vol. in-16.

BIBLIOTHÈQUE ANTHROPOLOGIQUE

TOME XIX

L'ÉVOLUTION
DE
L'ÉDUCATION
DANS LES DIVERSES RACES HUMAINES

PAR

CH. LETOURNEAU

Secrétaire général de la Société d'anthropologie
Professeur à l'École d'anthropologie

Connais-tu les moyens de fortifier le corps, de raidir la volonté, d'élargir le cœur, d'aiguiser l'intelligence et d'équilibrer la raison, alors tu es un éducateur.

Ch. L.

PARIS
VIGOT FRÈRES, ÉDITEURS
23, PLACE DE L'ÉCOLE DE MÉDECINE, 23
1898

PRÉFACE

S'il est, pour nos sociétés contemporaines, un problème, dont la solution pratique s'impose, c'est bien celui de l'éducation. Le monde est en gésine et les nations, qui s'orienteront mal vers l'avenir, devront déchoir et périr. Quoique insuffisamment précisée encore, l'action modificatrice de l'éducation est incontestable et puissante à la seule condition de s'exercer sur une série de générations et dans un sens donné. Sous son influence, des penchants invétérés peuvent fléchir, des tendances nouvelles peuvent surgir, on peut « dépouiller le vieil homme ». A vrai dire et sans qu'elle s'en soit suffisamment aperçue, l'humanité, telle qu'elle est, résulte d'une aveugle et incohérente éducation, que la nature, d'une part, l'état social, de l'autre, lui ont imposée. Le résultat d'ensemble, qui aurait pu être tout autre, a été, en dépit de bien des chutes et des régressions, une évolution ascensionnelle, un graduel développement physique et mental. Mais trop souvent l'éducation sociale ou pédagogique a ralenti la marche du progrès au lieu de la favoriser. Des siècles entiers ont été perdus, des catastrophes ont été subies; des remous rétrogrades se sont produits, même au cours de l'histoire, simplement parce que, soit par impuissance, soit par ignorance, on n'avait pas convenablement pré-

paré les générations aux œuvres, qu'il leur fallait accomplir.

Les conducteurs des peuples auraient donc besoin d'être d'experts pédagogues ; mais, pour cela et au préalable, une vraie science de l'éducation devrait être constituée. Or, au lieu et place de cette science, nous n'avons guère que des systèmes insuffisamment contrôlés par l'expérience. C'est que, dans l'état actuel de notre civilisation et surtout dans les pays, que paralyse une centralisation excessive, on ne se hasarde guère à tenter des innovations en matière de pédagogie. Mais, au cours de leur longue existence, les diverses sociétés humaines, sauvages ou civilisées, ont fait sur l'éducation de nombreuses expériences, dont il nous est aisé de profiter ; car nous les trouvons enregistrées dans l'histoire d'abord, puis dans la préhistoire, telle que nous la révèle l'ethnographie comparative. Grâce à cette dernière source de renseignements, nous pouvons même remonter aux origines de la pédagogie. Pour cela, il suffit d'étudier les races humaines, en suivant l'ordre hiérarchique de leur classification, qui correspond assez bien à la série évolutive des âges sociologiques. Chacun de ces âges a eu sa manière d'entendre l'éducation et il en est résulté nombre d'essais instructifs, quelle qu'en ait été l'issue ; puisque nous pouvons faire notre profit des insuccès aussi bien que des succès, nous garder des uns et tâcher d'obtenir les autres.

Dans les sociétés très primitives, on se borne à dresser l'enfant à la vie très simple, qui l'attend, et l'on réalise ainsi une vue pédagogique, assez critiquable, émise par H. Spencer (1). Des sociétés un peu plus développées

(1) *De l'éducation.*

visent parfois dans leur pédagogie à atteindre tel ou tel idéal. Ainsi l'éducation du Peau-Rouge le dotait d'une endurance plus que stoïque, qui se riait du martyre. Au contraire, à Taïti, tout préparait l'enfant, du moins celui de la classe aristocratique, à goûter plus tard une existence molle, efféminée, érotique et grossièrement artistique. Dans les monarchies despotiques et prédatrices, on a formé des sujets féroces et serviles. Dans les grands royaumes barbares, mais pourtant en voie de civilisation industrielle, les classes dirigeantes ont toujours été soumises à une éducation traditionnelle, routinière, même ennemie de tout changement, surtout quand l'esprit théocratique y a dominé.

Comme on le pourra voir en lisant ce volume, les nations contemporaines, même les plus civilisées, souffrent encore de cette pédagogie trop conservatrice, trop attachée aux mots, trop dédaigneuse des faits et tellement préoccupée de cultiver la mémoire qu'elle en néglige non seulement l'intelligence et la raison, mais même le cœur et la volonté. Pourtant, à en juger par bien des symptômes précurseurs, l'avenir s'impatiente et, peut-être avant que beaucoup d'années s'écoulent, nos sociétés lassées se trouveront face à face avec un inquiétant dilemme : progrès rapide ou irrémédiable déclin.

Ch. LETOURNEAU.

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE PREMIER

L'ÉDUCATION DANS LE RÈGNE ANIMAL

CHAPITRE II

L'ÉDUCATION EN MÉLANÉSIE

CHAPITRE III

L'ÉDUCATION CHEZ LES NÈGRES D'AFRIQUE

CHAPITRE IV

L'ÉDUCATION CHEZ LES NÈGRES DE RACE SUPÉRIEURE

CHAPITRE V

L'Éducation en Polynésie

CHAPITRE VI

L'ÉDUCATION CHEZ LES INDIENS D'AMÉRIQUE

CHAPITRE VII

L'ÉDUCATION DANS L'ANCIEN MEXIQUE

CHAPITRE VIII

L'ÉDUCATION DANS L'ANCIEN PÉROU

CHAPITRE IX

L'ÉDUCATION DANS LE MONDE PÉRISINIQUE

CHAPITRE X

L'ÉDUCATION EN CHINE

L'ÉDUCATION DANS LES RACES BLANCHES

CHAPITRE XI

LE MONDE ÉGYPTIEN

A. *Les Périégyptiens.*

CHAPITRE XII

L'ÉDUCATION CHEZ LES ARABES

CHAPITRE XIII

L'ÉDUCATION CHEZ LES JUIFS ET LES CHALDÉENS

CHAPITRE XIV

L'ÉDUCATION DANS L'INDE ET LA PERSE

A. *Aborigènes de l'Inde et Aryas védiques.*

B. *Inde brahmanique.*

CHAPITRE XVII

L'ÉDUCATION A ROME

CHAPITRE XVIII

L'ÉDUCATION MÉDIOÉVALE

CHAPITRE XIX

L'ÉDUCATION DANS LES TEMPS MODERNES

CHAPITRE XX

PASSÉ, PRÉSENT ET AVENIR DE L'ÉDUCATION

CHAPITRE PREMIER

L'ÉDUCATION DANS LE RÈGNE ANIMAL

SOMMAIRE

I. *Ce qu'il faut entendre par éducation.* — L'hérédité et l'éducation. — Les ancêtres animaux de l'homme. — Lente et progressive fixation des formes organiques. — Nécessaires conditions de l'action éducatrice. — II. *L'éducation des animaux.* — A. L'éducation ancestrale. — Le dressage des jeunes animaux par leurs parents. — Leçons mutuelles chez les oiseaux. — La tendance naturelle à imiter. — Faible solidité des éducations anormales. — B. Les parents éducateurs dans les espèces mammifères. — L'éducation industrielle chez les animaux. — C. L'élevage chez les fourmis. — L'éducation chez les fourmis. — Le langage antennal. — Les exercices gymnastiques des fourmis. — L'éducation sociale. — L'éducation des fourmis esclaves. — Facile perturbation des instincts chez les jeunes animaux. — III. *L'éducation des animaux domestiques.* — Plus grande domesticabilité des espèces sociables. — De la violence et de la douceur dans le dressage. — Fâcheuses conséquences de la brutalité. — L'éducation du cheval chez les Arabes. — Le dressage des faucons. — L'éducation de l'éléphant. — Les chimpanzés domestiqués. — L'éducation et la domestication du chien. — Les chiens spécialistes. — L'éducation par simple imitation. — IV. *Langage animal et langage humain.* — Diversité des langages. — Le langage et l'action réflexe. — Le langage tactile. — Le langage vocal des oiseaux. — L'éducation vocale chez les oiseaux. — L'imitation de chants étrangers. — Le cri modulé chez le chien et chez l'homme primitif. — Les oiseaux parleurs. — Le « perroquet raisonnable » de Maurice de Nassau. — Le chien pourrait-il apprendre à parler ? — Les mots et les signes.

I. — *Ce qu'il faut entendre par éducation.*

Quel sens précis faut-il attacher au mot « Éducation » ? Les racines mêmes du mot (*è ducere*) nous en donnent

déjà une idée. L'éducation, c'est l'art de développer l'être humain dans tel ou tel sens, de le doter d'aptitudes, de qualités ou de défauts, qu'abandonné à lui-même il n'aurait pu acquérir. — Mais déjà cette définition doit susciter une objection préjudicielle. « Est-il bien sûr, peut-on dire aux pédagogues, que l'éducation ait le pouvoir que trop souvent on lui prête ? Chaque homme ne naît-il pas avec un ensemble latent d'aptitudes, de tendances, léguées par la très longue chaîne des générations ancestrales et que votre culture d'un jour est aussi impuissante à créer qu'à éteindre ? La prétention, que se plaisent à afficher les éducateurs, celle de pétrir, comme une molle argile, l'être confié à leurs soins, est-elle autre chose qu'une présomptueuse illusion ? » — Cette objection radicale contient incontestablement une part de vérité. Comment nier que, dans son corps et dans son esprit, tout être humain, même tout animal, soit autre chose que le résultat global des influences subies organiquement et mentalement par les ancêtres ? A vrai dire, ces influences ont constitué, pour l'espèce, une éducation spontanée d'une durée cyclique, dont les traces sont restées profondément empreintes aussi bien dans la mentalité que dans l'organisme. Elles proviennent de causes bien diverses : de l'action des climats, des milieux physiques, auxquels les progéniteurs ont dû bon gré mal gré s'accommoder ; dans l'humanité, tout particulièrement des milieux sociaux, du genre de vie, que, depuis les âges les plus lointains, les ancêtres ont dû subir ou adopter, etc. De ces influences, si variées et si puissantes, est résultée la création de types humains dissemblables par le corps et par l'esprit ; mais ces types si lentement créés ne sauraient évidemment se modifier sans peine. Dans une large mesure, tout cela est vrai ; mais, d'autre part, l'histoire générale du monde organisé nous crie, qu'en dernière analyse tout être vivant est muable et transfor-

mable ; puisqu'il est simplement le dernier terme d'une longue série de métamorphoses. Certes, de l'homme actuel à l'amibe ou à la cellule primitive, grande est la distance; mais pourtant, au cours des siècles, les progéniteurs de l'espèce humaine ont passé par toutes les formes intermédiaires, dont l'évolution embryonnaire nous offre encore le tableau en raccourci. L'homme est donc et surtout a été un être extrêmement modifiable. Comment ne serait-il pas éducable ? — Néanmoins il est à retenir que les formes, les organes, par suite les fonctions tendent de plus en plus à se fixer. Ainsi, aux plus inférieurs échelons du règne organique, chez les microbes par exemple, le type spécifique est très muable, et chez les animaux supérieurs, il est facile de provoquer à volonté des monstruosités artificielles à la condition d'agir sur l'embryon. Pour une raison de même ordre, l'éducation proprement dite réussit à modifier en bien ou en mal l'individu humain d'autant plus aisément que cet individu est plus jeune, qu'au point de vue physique et mental il n'a pas encore acquis une constitution relativement stable.

En résumé, il convient de ne point trop ravaler, mais aussi de ne pas exalter outre mesure le pouvoir de l'éducation. Sans doute ce pouvoir est limité, en ce qui concerne l'individu ; mais il acquiert une force considérable, alors qu'un même dressage ou un même système d'éducation sont appliqués avec suite et ténacité à une série de générations. Jadis, en retraçant l'évolution de la morale, e n'ai eu que l'embarras du choix pour trouver et citer des exemples de tendances morales, acquises par l'éducation et ayant néanmoins toute l'énergie des instincts dits naturels, qui d'ailleurs résultent eux-mêmes d'influences oubliées, en réalité d'une éducation spontanée, ayant déterminé dans les cellules nerveuses et surtout cérébrales la formation d'empreintes héréditairement transmissibles. Mais mieux que ces considérations générales, un examen

rapide du règne animal au point de vue de l'élevage des jeunes servira à fixer nos idées, à nous donner une opinion exacte du pouvoir de l'éducation et en même temps elle nous préparera à en aborder l'étude chez l'homme.

II. — *L'éducation des animaux*

A. — Exactement comme l'homme, l'animal, surtout l'animal quelque peu élevé dans la série, naît avec une éducation latente, héritée, dont les effets se manifestent au cours du développement individuel. Ainsi nos organes, lentement constitués durant l'évolution des divers types spécifiques, fonctionnent d'eux-mêmes suivant tel ou tel mode: ils ont leur mémoire propre. C'est spontanément et sans attendre les leçons d'un maître, que les appareils digestif, circulatoire, respiratoire, les organes des sens, ceux de la génération, etc,, s'acquittent de leurs offices. Le plus souvent même le jeune animal, abandonné à ses seules impulsions, arrive très vite à se tirer d'affaire dans le vaste monde, à éviter ses ennemis, à trouver des aliments et un gîte convenables. Aussi, toutes les fois qu'il ne s'agit pas d'espèces animales vivant en sociétés plus ou moins grandes, les parents se hâtent-ils d'expulser leurs jeunes, dès que ceux-ci sont à peu près de taille à se suffire à eux-mêmes. Le fait est surtout facilement observable chez les oiseaux, même chez nos oiseaux domestiques. Nous voyons, par exemple, nos tourterelles privées remplacer brusquement les soins et les caresses par des coups de bec et d'ailes, dès que leurs tourtereaux leur semblent suffisamment développés. L'aigle a tête blanche d'Amérique, nous dit Audubon, rabroue et repousse les jeunes aiglons, qui ne veulent pas s'envoler de l'aire paternelle, et c'est vainement que, pendant des semaines, les exilés reviennent timidement rôder en sup-

pliants autour du nid défendu (1). L'aigle doré va plus loin encore ; dans cette espèce, le mâle et la femelle ne se bornent pas à chasser leurs jeunes du nid, ils les expulsent même de leur territoire de chasse (2). Mais d'autres espèces volatiles sont plus soucieuses de l'avenir de leur progéniture et, avant de s'en séparer, elles ont soin de la dresser, soit au vol, soit à la natation, soit à la chasse ou à la pêche. Dureau de la Malle a vu des faucons laisser tomber de très haut des souris, des hirondelles mortes, afin d'habituer leurs petits à fondre sur la proie d'un vol rapide et à bien juger des distances; puis, une fois les fauconneaux un peu dégrossis, les parents éducateurs remplaçaient le gibier mort par des oiseaux vivants qu'ils apportaient et lâchaient en l'air devant leurs petits (3). De même les canards huppés d'Amérique enseignent patiemment à leurs jeunes à trouver des graines ainsi qu'à happer des mouches et des insectes aquatiques (4).

Le plus ordinairement, c'est la femelle qui ressent ce souci pour l'avenir de ses rejetons, tandis que le mâle n'en a guère cure. C'est la femelle du canard sauvage qui conduit à l'eau sa couvée, et elle a soin, pour ce début, de choisir des endroits peu profonds; c'est elle encore qui dresse ses petits à chasser les mouches, les moustiques et les scarabées (5). La femelle du canard eider dépose doucement et un à un sur l'eau ses petits, qu'elle porte délicatement avec son bec; puis, peu à peu, elle les conduit dans des eaux profondes et là leur apprend à pêcher en plongeant. Sont-ils fatigués? elle se glisse sous eux, les charge sur son dos et les porte avec sollici-

(1) D'Audubon, *Scènes de la nature*, t. I, 86.
(2) *Ibid.*, 297.
(3) Dureau de la Malle, *Annales scientifiques naturelles*, vol. XXII, p. 397.
(4) D'Audubon, *Scènes de la nature*, II, 47, 115.
(5) *Ibid.*, 115.

tude jusqu'au rivage (1). Sans doute, c'est à peu près d'instinct et par la seule vertu de l'éducation ancestrale, que les oiseaux nagent ou volent ; la mère n'a guère qu'à les y inviter par son exemple, comme le font la pygargue, l'aigle chauve (2). Mais, pour un dressage plus complet, des leçons deviennent, sinon nécessaires, au moins très utiles. C'est pour cela que les grèbes plongent avec un poisson au bec en présence de leurs petits, afin d'exciter ceux-ci à les suivre, et ils ont bien soin de récompenser le plus agile de leurs rejetons, en lui donnant le poisson qui a servi d'appât (3). A coup sûr, l'enseignement a sa raison d'être; car l'art de la pêche et celui de la chasse sont moins essentiels à l'organisation même des animaux que la natation ou le vol, sans compter que les ressources alimentaires varient selon l'habitat. Dans le monde des oiseaux, les exemples donnés par les parents à leurs jeunes font d'autant plus d'impression sur ceux-ci, que les oiseaux, possédant généralement un langage vocal plus ou moins développé, l'exemple est appuyé par des avertissements, des encouragements, des reproches, des appels très propres à stimuler grandement la naturelle tendance à l'imitation. Mais, chez certaines espèces d'oiseaux, ce langage lui-même s'enseigne et, matin et soir, les individus se réunissent en troupes babillardes; par suite les jeunes bénéficient d'un véritable enseignement social et peuvent aisément apprendre à chanter et à converser. Les oiseaux chanteurs surtout se donnent ainsi de mutuelles leçons et souvent sans y songer. Aussi les chardonnerets chantent très mal, alors qu'ils ont été élevés en dehors de toute société avec des oiseaux de leur espèce. Au contraire, on a vu des merles sauvages apprendre d'eux-mêmes, en fréquentant le

(1) D'Audubon, 226-227.
(2) Houzeau, *Facultés mentales des animaux*, II, 164.
(3) Espinas, *Sociétés animales*, 431.

jardin d'une maison, le chant perfectionné et savant d'un merle en cage. Parfois même il arrive que des oiseaux chanteurs s'approprient par simple imitation spontanée le chant d'une autre espèce. Ainsi un pinson peut apprendre à chanter comme un merle et un merle en arrive à imiter le chant d'un coq avec une perfection telle que des coqs s'y trompent (1). A ce propos, il convient de rappeler le fait de cet étourneau, auquel Dureau de la Malle avait appris à siffler la *Marseillaise* et qui à son tour l'enseigna à tous les étourneaux d'une localité où il avait été transporté. Remarquons, en passant, que ces acquisitions anormales ne se conservent qu'au prix d'un constant exercice; elles n'ont pas, à beaucoup près, la fixité des instincts héréditaires et s'oublient comme elles ont été apprises: en peu de temps. Au risque de commettre une irrévérence, je comparerai ces enseignements fugitifs au confus amas de notions incohérentes et sans utilité pratique, dont on encombre, mais pour un moment, la mémoire lassée des malheureux candidats, dans les pays d'Asie et d'Europe, où sévit la funeste coutume des examens et concours surtout mnémoniques.

B. — Dans la classe des mammifères, nombre de naturalistes, de voyageurs, d'observateurs ont relevé à propos de l'éducation des faits analogues à ceux que je viens de citer. Ainsi, chez nombre d'espèces mammifères, on voit les parents, surtout la mère, donner aux jeunes une éducation première. L'ourse mère, par exemple, s'applique avec zèle à dresser ses oursons; elle leur apprend à marcher, à grimper, à manger et, pour y réussir, elle n'épargne ni les punitions, ni les coups de pattes, ni les soufflets, ni même de légers coups de dents (2). Elle se conforme, sans le connaître, au vieux précepte: « qui aime

(1) Romanes. *Evolution mentale des animaux*, 221.
(2) C. Vogt, *Mammifères*, 219.

bien châtie bien ». Il est intéressant de remarquer, que fussent-ils même plus grands et plus forts que leur mère, les oursons corrigés ne se défendent jamais (1). On a vu de même une femelle d'éléphant donner une leçon de natation à son petit et le corriger pour son indocilité (2). Certaines espèces laborieuses instruisent leurs jeunes simplement en les associant à leurs travaux. Ainsi on a vu, tandis qu'une femelle de castor entamait un saule au pied, en mangeait l'écorce, entaillait les branches, ses petits l'imiter d'eux-mêmes, puis finir par l'aider à porter une branche jusqu'à l'eau (3).

Au temps où les lions de l'Afrique australe étaient encore nombreux et faciles à observer, on en a vu s'instruire eux-mêmes par une gymnastique volontaire et s'exercer à leurs terribles sauts en faisant jouer à une souche d'arbre le rôle du gibier absent. Ainsi un lion, qui avait manqué un zèbre, parce que, calculant mal la distance, il n'avait pas réussi à bondir avec précision sur le haut d'un rocher, d'où il aurait pu aisément sauter sur sa proie, recommença plusieurs fois la manœuvre uniquement pour son instruction personnelle ; puis, deux de ses camarades étant survenus au cours de ses exercices, il les mit d'abord au courant de l'affaire en les conduisant autour du rocher; après quoi, les ayant ramenés au point de départ, il sauta une dernière fois pour terminer sa démonstration. Pendant toute cette curieuse scène, les animaux n'avaient pas cessé de rugir, « de causer entre eux », disait l'indigène qui les avait observés (4). C'est grâce à des éducations individuelles de ce genre que les animaux industrieux deviennent plus habiles en avançant en âge ; que les vieux oiseaux, par

(1) Leuret et Gratiolet (cité par Espinas, *Sociétés animales*, 561).
(2) Espinas, *Sociétés animales*, 561.
(3) Brehm, *Mammifères* (Caston et Dessau).
(4) Moffat, *Vingt-trois ans dans l'Afrique australe*, 93.

exemple, ont des nids plus artistement faits que ceux des jeunes ; qu'un petit mammifère, la souris naine, elle aussi nidificatrice, devient de plus en plus adroite à mesure qu'elle avance en âge (1). C'est que, si ancienne que soit dans la vie des espèces l'acquisition de ces industries, elles n'ont point pourtant la solidité des instincts primordiaux ; aussi se perdent-elles assez rapidement par le défaut d'usage. C'est ainsi, par exemple, que nos lapins domestiques ont fini par oublier l'art et le besoin de creuser des terriers, qui n'ont plus pour eux la moindre utilité (2).

C. — Dans les classes de vertébrés, où l'on a pu constater l'existence d'une éducation intentionnelle, il s'agit presque toujours d'éducation familiale et même le plus ordinairement d'éducation maternelle. Au contraire, chez les invertébrés à ganglion cérébroïde développé, chez les abeilles, surtout dans les sociétés de fourmis, où les femelles ne sont plus que de simples machines à pondre, le rôle éducateur de la mère est absolument nul et ce sont les ouvrières stériles qui se chargent de soigner les jeunes. Les fourmis mères n'ont pas toujours été réduites à ce rôle de pondeuses ; car le côté mental de la fonction maternelle subsiste encore chez elles à l'état latent. On a pu voir des femelles encore vierges ouvrir les coques des nymphes d'ouvrières et d'autres fourmis femelles, séparées à dessein des ouvrières, redevenir laborieuses et soigner leurs rejetons aussi bien que l'auraient pu faire les ouvrières elles-mêmes (3). Mais dans le nid, dans la cité, rien de pareil ne se produit. Là l'élevage est bien la grande affaire sociale ; mais il est exclusivement confié aux ouvrières stériles, qui se dévouent à leur tâche avec une complète abnégation et d'ailleurs semblent goûter

(1) Espinas, *Sociétés animales*, 453.
(2) G. Leroy, *Lettres sur les animaux*, 48.
(3) P. Huber, *Fourmis indigènes*, 99.

une vive jouissance à s'acquitter de ce grand devoir social. — C'est un très curieux spectacle. Les vigilantes ouvrières s'occupent d'abord des femelles pondeuses et chacune de celles-ci est escortée par un groupe de douze à quinze ouvrières, dominées par une seule préoccupation: l'attente des œufs. Partout elles accompagnent la femelle fécondée, dont elles ont la garde; entièrement à son service, elles l'aident dans les passages difficiles; même elles la portent au besoin; elles ne négligent pas de lui offrir des aliments, etc. Elles choient leur précieuse captive, mais c'est dans le seul intérêt de la république; elles la retiennent par les pattes, s'il lui prend envie de s'envoler et, pour plus de sûreté, la conduisent dans les galeries souterraines du nid, où elles ne lui permettent aucune liberté dangereuse, c'est-à-dire nuisible à la communauté (1). Quand arrive le grand événement, la ponte, qui se fait en marchant, le zèle des gardiennes redouble ; elles s'empressent autour de la parturiente, relèvent avec sollicitude ses œufs, en ayant bien soin de les porter à leur bouche, tout en les retournant sans cesse, afin de les maintenir constamment dans un état d'humidité convenable. Un peu plus tard, des ouvrières, faisant office de sentinelles, gardent les larves et les nymphes et sont constamment prêtes à se dresser et à lancer leur venin contre tout ennemi dangereux pour le trésor confié à leur vigilance. Ces larves et nymphes, si bien protégées, sont en outre portées par leurs gardiennes sur la fourmilière et exposées, pendant un temps convenable, aux rayons solaires. Puis, au moment opportun, les coques des nymphes sont ouvertes et avec un tel soin que parfois chacun de leurs fils est coupé isolément. Une fois la coque ouverte, rien n'est encore terminé, et l'on voit les ouvrières se relayer pour délivrer le nouveau-né de ses entraves, pour

(1) P. Huber, *Fourmis indigènes*, 73-77.

le débarrasser de la pellicule satinée qui le revêt, pour dégager délicatement du fourreau ses antennes, ses antennules, ses pattes, ses ailes. Après quoi, elles lui donnent la becquée et le soignent, comme de zélées nourrices.

Bientôt l'éducation succède à l'élevage. Les jeunes, alors qu'ils ont achevé leurs métamorphoses, sont suivis en tout lieu par leurs gouvernantes, qui les guident à travers le labyrinthe de la cité et leur en font connaître tous les détours (1). Jusqu'où cette éducation des jeunes peut-elle être poussée? Sans doute bien plus loin qu'il n'a été possible aux observateurs de la suivre; car la vie sociale des fourmis, au moins celle des ouvrières, exige un dressage. L'industrie des ouvrières est trop complexe pour être purement machinale, aveuglément instinctive, comme on l'a tant de fois prétendu. Mais quand il arrive à des fourmis de concourir ensemble à un travail, à une occupation quelconque, comment distinguer les plus jeunes des plus âgées, les élèves des maîtresses? Quand deux fourmis causent ensemble au moyen de leur langage tactile, antennal, que certainement il est besoin d'apprendre, il est bien difficile à des hommes de distinguer la simple causerie de la leçon de langue.

Dans un cas cependant il semble bien que l'on ait observé un véritable dressage. Je veux parler de ces exercices gymnastiques, dont P. Huber a été témoin. Ces ouvrières, qui commençaient par se flatter, par avoir un bout de conversation antennale, puis que l'on voyait se dresser par couples sur leurs pattes postérieures et simuler des combats singuliers, sans jamais se faire de mal, sans jamais darder leur âcre venin et toujours en passant rapidement d'une partenaire à l'autre, paraissent bien avoir eu pour but de prendre ou de donner des leçons d'une sorte d'escrime guerrière.

(1) P. Huber, *Loc. cit.* 103-104.

En résumé, nous voyons, que, dans les fourmilières, outre l'éducation sociale, involontaire, résultant du seul spectacle offert par l'intéressante activité des fourmis adultes, de cette vie intense, si propre à donner aux jeunes de vraies suggestions, nous voyons, dis-je, qu'il existe une veritable éducation, dont le but est de mettre le plus vite possible les élèves en état de jouer un rôle utile dans la cité. Pour des animaux dont la vie est si courte, rien n'est plus précieux que cette initiation éducatrice.

Certaines fourmis, les fourmis esclavagistes, nous donnent un enseignement, qui a son importance pour l'histoire générale de l'éducation: savoir, qu'à condition de commencer aussitôt que possible après la naissance, l'éducation peut transformer certaines tendances invétérées. Ainsi, entre les fourmis amazones, avant tout guerrières, prédatrices, et les fourmis brunes *(Formica fusca)*, il existe une haine héréditaire. Les secondes, très laborieuses, mais plus faibles que les amazones, sont incessamment mises par celles-ci en coupe réglée; c'est chez elles que les guerrières se fournissent d'esclaves; mais, comme ces esclaves sont enlevées à l'état de nymphes, quand elles ne peuvent rien savoir encore de leur véritable patrie, une fois écloses dans le nid des ravisseuses, elles s'y attachent et les servent avec un zèle fervent, tout en conservant, à côté de ces batailleuses, les mœurs laborieuses de leur espèce (1).

Il importe de noter qu'il s'agit là d'un fait général, puisqu'on en trouve l'équivalent chez les vertébrés. Chez eux et même chez le premier d'entre eux, il est parfois possible, en s'y prenant de très bonne heure, de perturber des manifestations fonctionnelles, même celles qui sont héréditairement et régulièrement transmissibles.

(1) P. Huber, *Fourmis indigènes*, 258.



Ainsi les poussins n'obéissent plus à leur mère, quand ils n'entendent son appel que huit ou dix jours après leur éclosion (1). De même un poussin, élevé à part, ne sait point boire en remplissant son bec et relevant la tête, comme le font très vite ses pareils élevés par la mère : il n'y réussit que si on lui plonge le bec dans l'auge pleine (2). Les nouveau-nés humains ne sont pas plus difficiles à dérouter et ils perdent très rapidement la faculté, pourtant si primordiale, de teter, si on les allaite à la cuiller (3). C'est qu'en dépit des différences morphologiques, tous les êtres vivants ont un fonds commun ; aussi la psychologie physiologique d'une espèce peut éclairer celle des autres et même celle de l'homme. En somme, on est fondé à dire que, si divers que puisse être leur rang taxinomique, tous les animaux vertébrés ou non, mais possédant des centres nerveux quelque peu développés, sont susceptibles d'éducation ; chez tous, un entraînement convenable et suffisamment continué peut, dans une certaine mesure, perturber les tendances héritées, celles que l'on appelle instinctives et même en créer de nouvelles.

III. — *L'Éducation des animaux domestiques*

C'est surtout chez les animaux domestiques, que ces perturbations, ces métamorphoses de tendances innées sont aisément observables. On est même en droit de s'étonner qu'après avoir avec tant de succès façonné à son usage le petit nombre d'animaux que nous connaissons, l'homme n'en ait pas asservi bien d'autres. Rares seraient sûrement les espèces quelque peu supérieures, qui résisteraient à un dressage méthodique et soutenu,

(1) Romanes, *Évolution mentale des animaux*, 165.
(2) *Ibid.*, 228.
(3) *Ibid.*, 165.

comme on peut le préjuger théoriquement et comme le prouvent d'ailleurs quantité d'essais isolés. Il est cependant à remarquer que, sauf le chat, resté du reste indocile, la plupart de nos animaux vraiment domestiqués appartiennent à des espèces sociables, qui à l'état de nature, vivaient déjà en hordes ou compagnies plus ou moins nombreuses et que la vie commune avait antérieurement dressés à subir la volonté plus ou moins despotique de leurs compagnons les plus forts (1). Mais il est bien des espèces sociales, que l'homme n'a pas domestiquées ; et, quant aux autres, elles exigeraient seulement une éducation plus longue. En effet, on a réussi plus d'une fois à apprivoiser, c'est-à-dire à assouplir par une éducation spéciale, divers animaux solitaires et farouches, comme le loup, l'ours, le lion, la panthère. etc. Il est d'ailleurs un moment, celui des amours, où les femelles des animaux les plus féroces se laissent volontiers approcher par l'homme et même demandent à être flattées (2). Enfin et surtout l'expérience démontre que tout dressage devient relativement facile, quand on s'adresse aux jeunes. En s'y prenant convenablement, en recourant tantôt à la violence, tantôt à la douceur, ou mieux à l'usage alternatif de l'une ou de l'autre, on arrive à dompter les espèces les plus farouches. Ainsi, on a pu dresser une panthère à faire patte de velours, comme un chat, rien qu'en lui donnant pour récompense un peu d'eau de lavande, dont l'odeur lui procurait une sensation si forte et si voluptueuse à la fois, qu'en l'éprouvant elle se roulait de plaisir (3). — Il importe beaucoup de remarquer que, chez les animaux comme chez l'homme, une éducation trop brutale brise le caractère, en dévelop-

(1) Espinas, *Sociétés animales*, 177.

(2) Gratiolet et Leuret, *Anatomie comparée du système nerveux*, I. 478.

(3) Franklin, *Vie des animaux*, I, 233 (Mammifères).

pant des instincts de méchanceté sournoise, mal dissimulés par une apparente soumission. Ainsi, au Paraguay, le cheval indigène, très doux de sa nature, est habituellement soumis à un dressage extrêmement violent. Avec un gros fouet, on l'accable de coups; avec de longs éperons, on lui déchire les flancs : il cède, mais devient rétif, mentalement indocile et il ne cesse de guetter une occasion favorable pour désarçonner son cavalier (1).

En général, c'est d'un dressage violent, barbare, que résultent les chevaux dits vicieux et, quand les chevaux d'un pays sont en majorité méchants, indociles, cela veut dire qu'ils appartiennent à une population brutale. Depuis un temps immémorial, la contre-épreuve se fait chez les Arabes, où les poulains sont élevés et dressés avec une sollicitude que l'on peut appeler maternelle. C'est d'abord un enfant, qui s'amuse et s'exerce à soigner et dresser le poulain, qui sera un jour sa monture; le cheval et le cavalier grandissent en même temps. La première éducation du jeune animal se donne au milieu de la famille, dans la tente même. Constamment le poulain est choyé, caressé; on ne châtie que ses actes de méchanceté et de désobéissance. Comme nourriture, rien ne lui est refusé; mais peu à peu on l'accoutume à faire de ses forces un usage utile. Quand on lui met un mors, on a soin d'en recouvrir le fer de laine pour qu'il ne froisse pas la bouche de l'animal et on imbibe cette laine d'eau salée, pour procurer au patient une saveur agréable et lui faire aimer le frein. L'éducation se poursuit de cette manière, toujours avec de continuels ménagements et, même quand elle est terminée, jamais les éducateurs ne se permettent les coups ou les mauvaises paroles. Le poulain joue avec les enfants, comme un chien, et souvent dans la tente même. De cette cohabitation conti-

(1) Brehm, *Mammifères*, 315.

nuelle résulte entre le maître et sa monture une véritable liaison d'amitié. Aussi a-t-on vu, dans un combat, des chevaux arabes enlever d'eux-mêmes et emporter hors d'une mêlée le corps de leur maître blessé grièvement ou mort. Les Arabes ont quantité de proverbes applicables au dressage des chevaux ; par exemple, celui-ci : « Le cavalier forme son cheval, comme le mari sa femme », ou bien cet autre, également juste pour l'homme : « Les leçons de l'âge mûr disparaissent, comme les nids des oiseaux ; les leçons de l'enfance se gravent sur la pierre. (1) » Enfin les plus jolies poésies arabes ont été composées pour vanter, glorifier même la beauté et les qualités du cheval. Je citerai quelques extraits d'une de ces compositions :

« Ne dis pas que cet animal est mon cheval ; dis qu'il est mon fils ! Il court plus vite que le vent d'orage, plus vite que le regard. Il est pur comme l'or... Il aperçoit un cheveu dans les ténèbres ; il atteint la gazelle ; il dit à l'aigle : « Je vais là, comme toi. » Entend-il les cris joyeux des jeunes filles ? il hennit de plaisir. Au sifflement des balles, son cœur bondit. Il demande une aumône de la main d'une femme. De ses sabots il frappe l'ennemi au visage. S'il peut courir selon son bon plaisir, les larmes lui coulent des yeux... Il est si léger qu'il pourrait danser sur la poitrine de ton amante sans la blesser. Son allure est si douce qu'en pleine course tu peux boire, sur son dos, une tasse de café sans en renverser une goutte. Il comprend tout, comme un fils d'Adam ; il ne lui manque que la parole (2). » — Sans doute l'éloge est un peu trop enthousiaste ; mais il atteste sûrement que le cheval des Arabes est incomparablement mieux élevé et traité que celui de nos paysans et charretiers d'Europe.

(1) Brehm, *Mammifères*, 363.
(2) Cité par Brehm, *Mammifères* (Solipèdes).

Qu'il soit possible, par un convenable mélange de violence et de douceur, non pas de rendre absolument aimables, mais au moins d'apprivoiser jusqu'à un certain degré des animaux très féroces et médiocrement intelligents, c'est un point que l'art de la fauconnerie suffirait, seul, à établir. L'exemple est d'autant plus probant que les éleveurs d'autrefois dressaient surtout des faucons adultes. Du faucon pris au nid, de l'oiseau dit *niais*, ils faisaient peu de cas ; sans doute l'animal était d'un dressage plus facile, mais il ne devenait qu'un chasseur médiocre. Les livres de fauconnerie exposent dans le plus grand détail comment on doit procéder avec le faucon adulte dit *hagard* ; comment on le chaperonne pour l'empêcher de voir ; comment on l'entrave ; comment on adoucit sa fureur en le caressant soit à la main, soit avec une aile de pigeon ; comment, alors qu'il est un peu calmé, on lui donne des *becquades* de viande ; comment ensuite, après l'avoir déchaperonné, on lui présente la viande, le *pât*, sur un *leurre*, c'est-à-dire sur une planchette munie de de deux ailes de pigeon ; comment on l'accoutume à revenir sur la main prendre ses becquades, après l'avoir affamé, etc. Enfin et surtout les auteurs d'ouvrages spéciaux recommandent de faire avec l'oiseau société assidue, de contracter amitié avec lui ; or, on y parvenait et certes c'était là un beau triomphe de l'éducation.

A-t-on affaire à des animaux plus intelligents, comme l'éléphant et le chien, l'éducation est beaucoup moins malaisée ; mais, au fond, la nature des procédés reste la même. — Notre chien est depuis si longtemps l'associé de l'homme, qu'il naît, à vrai dire, domestiqué et qu'il reste seulement à le dresser pour des utilités diverses. Mais il n'en est plus de même pour l'éléphant, que l'on capture à l'état sauvage et à l'âge adulte ; par conséquent les procédés, auxquels on recourt pour le dresser, ont pour nous un intérêt tout particulier. Si cette éducation

de l'éléphant adulte peut s'effectuer sans grande peine et en un temps très court, c'est qu'il s'agit d'un animal non seulement intelligent, mais encore réfléchi, gardant fidèlement le souvenir des événements et même capable de raisonner à leur sujet, en résumé se comportant à peu près comme le ferait un homme. — Trop de fois on a décrit la chasse à l'éléphant pour que je m'y arrête beaucoup. Tout le monde se souvient de ces *corrals*, dont les murailles sont constituées par de forts poteaux et dont le plan et le but rappellent assez bien les nasses à pêcher. On sait comment des éléphants apprivoisés attirent adroitement dans le piège leurs compagnons sauvages, avec quelle intelligence ils aident ensuite les dompteurs à maîtriser les captifs furieux. On en a vu, pendant que se débattait l'éléphant capturé, l'obliger à soulever un pied pour que l'homme put y passer un nœud coulant. Pour cela, ils glissaient habilement un de leurs pieds sous celui du rebelle, qu'il s'agissait d'enlacer. Puis, la chose faite, on les voit tendre intentionnellement la corde fixée à leur collier, couvrir l'homme et parer les coups de trompe qui lui sont lancés, mais tout cela sans colère, en évitant toujours de blesser leur camarade récalcitrant, si furieux qu'il puisse être. De son côté, l'homme, le dompteur, s'arrange pour recevoir sur la pointe d'une pique, les coups de trompe qu'on lui assène. Cédant à l'action combinée de tous ces moyens, l'éléphant sauvage se calme assez vite. Alors on lui parle, on le caresse. En quelques semaines, il est dompté et obéissant. Dès lors commence le dressage spécial, durant lequel on emploie d'abord des moyens violents, comme la diète, la fatigue, l'insomnie, la fumée, le feu; puis les bons procédés, auxquels se laisse prendre l'animal brisé (1). — Une fois son éducation terminée, l'éléphant devient un serviteur

(1) Brehm, *Mammifères*, 711-724.

aussi intelligent que docile; alors on peut l'employer aux travaux les plus divers; il les comprend et y concourt tout à fait à la manière d'un homme. A Ceylan, on a vu des éléphants ajuster eux-mêmes les pièces en fonte d'une conduite d'eau. Comme montures, ils sont souvent pleins de sollicitude pour l'homme juché sur leur dos. D'eux-mêmes, et le fait m'a été assuré par un témoin digne de foi, ils cassent en marchant les branches qui pourraient heurter fâcheusement leur voyageur. On affirme même qu'ils vont parfois jusqu'à lui offrir des mangues, que leur trompe cueille au passage à son intention (1). Il est clair qu'à ce degré de perfection le dressage change de nom et de nature; il devient une association volontairement consentie par un être intelligent.

On en pourrait dire autant de certains singes, par exemple, de ce chimpanzé qu'un officier de la marine française, Grandpré, a vu, à bord d'un navire, tourner la roue du cabestan, aider à la manœuvre, chauffer le four, etc.; ou bien des primates de la même espèce, qu'on a pu utiliser à Sierra-Leone, pour porter de l'eau, piler du mortier, etc., en résumé, pour exécuter des travaux humains (2). Pourquoi dans les contrées tropicales, où vivent encore des anthropomorphes, l'homme n'a-t-il pas pris la peine de s'en faire de précieux auxiliaires? Peut-être simplement parce qu'il a vu surtout en eux une caricature humiliante pour sa vanité de prétendu dieu tombé du ciel.

Si les grands singes avaient été domestiqués par l'homme, associés à son existence de tous les jours depuis des milliers d'années, comme il est arrivé pour le chien, il n'est pas téméraire de supposer qu'ils se seraient métamorphosés moralement et physiquement bien plus encore que

(1) Houzeau, *Facultés mentales des animaux*, 298.
(2) *Ibid.*, II, 300-301.

« l'ami de l'homme »; vraisemblablement ils se seraient grandement rapprochés des races humaines inférieures, puisque le chien lui-même, si différent de l'homme, s'est pourtant humanisé très notoirement à son contact. Or, cette humanisation mentale du chien est un fait de capitale importance; elle montre en effet combien l'éducation peut être puissante; combien, à condition d'agir pendant un laps suffisant d'années, elle suffit à modeler l'organisation. Sûrement le chien domestique descend d'un ou plusieurs canidés analogues au loup, c'est-à-dire très féroces et médiocrement intelligents, mais déjà doués de quelque instinct social. Sans doute, bien des siècles ont été nécessaires pour amortir, chez les ancêtres de notre chien, les tendances du fauve et finalement pour en faire l'animal anthropolâtre que nous connaissons, le compagnon si dévoué qui aime son maître plus que lui-même, qui, pour communiquer avec lui, a remplacé son hurlement de loup par un aboiement expressif, une sorte de langage, l'élève docile auquel des dressages variés ont pu inculquer des aptitudes absolument étrangères, parfois même opposées à sa nature première. Mais cette civilisation du chien ne s'est pas improvisée. Ainsi, dans les hordes australiennes et plus généralement avec l'homme des races inférieures, on trouve encore des chiens à demi sauvages, à qui l'aboiement est resté inconnu, qui n'ont à peu près aucune relation affectueuse avec leurs maîtres et ne sont guère que des auxiliaires intéressés pour la chasse ou de féroces gardiens du campement ou du village.

Les qualités, que nous prisons dans notre chien domestique, sont donc des qualités acquises par l'éducation et correspondant à des empreintes cérébrales artificielles, même assez mal consolidées encore; puisqu'elles s'effacent aisément, alors que l'animal, étant privé de la société humaine, retombe en sauvagerie. Si le chien s'est

développé d'une manière si remarquable, c'est qu'il a eu la chance d'être le premier mammifère domestique ; par suite, l'homme s'en est occupé davantage, lui a demandé des services variés, s'est vivement soucié de son éducation morale et intellectuelle. Au contraire les autres espèces domestiquées seulement pour être des animaux de boucherie, par exemple, le bœuf, le mouton, le porc, etc., ont dégénéré sous les yeux de l'homme, bien loin de gagner dans sa société. Elles ont perdu les qualités acquises par elles durant leur âge de liberté, sans les remplacer par aucune autre : en somme, elles ont rétrogradé vers la vie végétative. C'est ainsi que l'amour maternel a presque disparu chez les brebis (1), de même qu'il s'affaiblit considérablement chez les vaches tenues à l'étable. — Au contraire le chien, ce collaborateur intime de l'homme, est devenu éducable à un degré qui parfois nous étonne. Tout le monde connaît les chiens spécialistes, ceux que l'éducation a pu doter d'aptitudes, de goûts particuliers, devenus héréditaires, quoique de création artificielle, quoique utiles à l'homme seul et parfois même en contradiction manifeste avec les instincts innés de l'animal. Que l'on songe aux bons chiens d'arrêt, qui, spontanément, sans dressage individuel, arrêtent devant le gibier au lieu de lui courir sus et parfois même arrêtent avec une obstination tellement invincible que ni les sifflets, ni les rappels, ni même les coups de fusil ne les peuvent troubler et que leur maître est obligé de les aller chercher (2). De même les bons chiens de berger ont à peine besoin de dressage ; d'eux-mêmes ils courent autour du troupeau pour le masser au lieu de le disperser en se ruant sur lui, comme il leur serait naturel de faire. Chez tous ces chiens spécialistes, l'éducation est donc parvenue à graver

(1) Espinas. *Sociétés animales*, 436.
(2) Bellecroix, *Dressage du chien d'arrêt*, 81.

des empreintes mentales, héréditairement transmissibles et qui imposent aux animaux telle manière anormale de se conduire dans des circonstances données. — Mais le chien est susceptible d'éducations plus singulières, quoique non transmissibles par l'hérédité ; car elles n'ont été données qu'à un seul individu. Comme exemple typique, on peut citer ce chien, dont parle Franklin, à qui son propriétaire, décrotteur de son métier, avait appris à salir de boue les souliers des passants pour se procurer ainsi des pratiques (1). — Pour doter le chien d'instincts et de penchants si étrangers à sa nature, l'homme a simplement contraint l'animal à exécuter un grand nombre de fois les actes qu'il s'agissait de lui enseigner, en appuyant la leçon de récompenses ou de châtiments, suivant que l'élève avait été docile ou rebelle. — Mais nos animaux domestiques se donnent parfois à eux-mêmes, par simple imitation spontanée, de ces éducations très particulières. — Tels les chiens, qui, ayant été élevés par des chattes, ont appris à se lécher les pattes, à se nettoyer la face et les oreilles, comme le faisaient leurs nourrices (2). Tel et plus singulier encore, le petit chat, qui, ayant vu sa mère se procurer du lait en fourrant une patte dans le goulot étroit d'un vase plein de lait et en léchant ensuite la patte ainsi mouillée, en faisait autant par simple esprit d'imitation. De même nombre d'oiseaux en cage et spécialement les perroquets imitent non seulement le chant et les cris d'autres oiseaux en cage, comme eux, mais même les cris des mammifères (3). On sait que les perroquets spécialement vont plus loin, jusqu'à imiter la parole humaine. Les mieux doués d'entre eux le font même spontanément, sans dressage spécial. Mais ces faits nous conduisent à nous occuper de la faculté du langage chez les animaux

(1) Franklin, *Vie des animaux*, I, 186.
(2) Dureau de la Malle. — Cité par Darwin, *Descendance*, 76.
(3) Houzeau, *Facultés mentales des animaux*, II, 137.

et du développement qu'elle pourrait prendre par l'éducation.

IV. — *Langage animal et langage humain.*

Il serait évidemment hors de propos d'exposer ici, même sommairement, les origines du langage ; aussi me bornerai-je à quelques propositions générales. Dans le petit monde des philosophes et des linguistes, on n'ose plus guère aujourd'hui prétendre que le langage parlé est une infranchissable barrière entre l'homme et les animaux. En dépit de l'étymologie du mot « langage », il importe de ne lui attribuer qu'un sens très général. Bien divers sont les langages et, essentiellement, la parole humaine ne diffère pas du langage tactile et antennal des fourmis. Sans doute le mode du langage varie avec l'organisation des espèces animales ; mais toujours on le peut ramener originairement à des actions réflexes, déterminées par un besoin, un désir, un sentiment, une émotion, une idée. Le langage parlé, qui, scientifiquement, a pu être relié au cri, à l'interjection, à l'onomatopée imitative, n'est lui-même au fond qu'une action réflexe, un geste du larynx. Il est donc fort légitime de comparer le langage humain au langage animal et il est intéressant de montrer comment ce dernier se peut perfectionner par l'exercice et l'éducation.

Que l'organisation d'une espèce doive lui imposer tel ou tel mode de langage, cela est évident. Ainsi les fourmis, organiquement aphones, ont imaginé, pour communiquer entre elles, le langage antennal, qui, dans les nids de fourmis, met en relation intime tous les membres de la cité. Aux oiseaux, aux mammifères, aux hommes, il a été plus commode d'acquérir un langage vocal ; mais accidentellement les hommes eux-mêmes ont recours au langage tactile. Jadis j'ai connu une vieille dame, à la

fois sourde et aveugle, avec laquelle on conversait silencieusement, en touchant tel ou tel doigt, telle ou telle phalange pour désigner les diverses lettres de l'alphabet et même certains mots ou signes de la ponctuation. Les voyageurs en Orient, et Chardin le premier, ont décrit un langage analogue, dont les marchands persans et arabes se servent pour débattre leurs prix, en défiant l'indiscrète curiosité de leur entourage.

Chez les vertébrés, les oiseaux sont, au point de vue du langage, supérieurs aux mammifères, l'homme excepté; du moins certaines espèces d'oiseaux, car beaucoup d'autres en sont réduites, pour s'exprimer, au cri rudimentaire; mais les oiseaux chanteurs peuvent être considérés comme les orateurs de la gent volatile.

Chez ces derniers, l'observateur Syme a pu distinguer six classes d'expressions : l'appel du mâle au printemps, les notes bruyantes de défi, le cri d'avertissement à la vue d'un oiseau de proie, l'appel des parents et la réponse des jeunes, les romances d'amour, les cris d'effroi ou d'alarme pour le nid (1). Il ne faudrait pas croire que ce langage des oiseaux soit inné. Il résulte au contraire d'acquisitions réalisées au cours de la vie des espèces et qui ne se transmettent pas complètement par l'hérédité. Pour chanter convenablement, les jeunes ont besoin d'une éducation et leurs premiers essais sont tout à fait comparables au bégaiement de nos enfants (2).

Aussi le langage chanté n'appartient qu'à certaines espèces d'oiseaux ; le corbeau ne chante pas comme le rossignol, quoiqu'il ait un larynx semblable au sien. C'est par l'exercice et surtout par l'imitation spontanée que les jeunes oiseaux apprennent à chanter ; il va de soi qu'ils retiennent surtout le chant de leurs parents ; mais, dans

(1) Houzeau, *Facultés mentales des animaux*, II, 312.
(2) Darwin, *Descendance*, t 91.

les volières, il leur arrive parfois de copier le chant d'autres espèces, exactement comme nos enfants apprennent les langues étrangères en les entendant parler. Ainsi on a vu des moineaux s'approprier le chant des linottes (1). Il est donc certain que les oiseaux chanteurs ont lentement acquis leur talent artistique. — Notre chien lui-même n'est devenu aboyeur que dans la société de l'homme. Sans doute il n'a pas imité les langages humains; mais, ayant eu besoin d'exprimer des sentiments nouveaux, il s'est, pour communiquer avec ses maîtres, créé un langage à lui, l'aboiement, qui est riche de quatre ou cinq tons (2). Au reste la domestication du chien est si ancienne qu'il est permis de se demander si, à l'époque extrêmement lointaine où elle s'est faite, l'homme lui-même avait à sa disposition un autre langage que des cris modulés. — Mais, s'ils ne parlent pas comme nous, nos chiens comprennent très bien certains mots, certaines phrases et, par l'éducation, on peut grandement enrichir chez eux cette intelligence du langage verbal. Sous ce rapport, leur état mental se peut très bien comparer à celui de nos enfants de dix à douze mois, qui déjà comprennent un certain nombre de mots, mais sans être capables de les articuler (3). De même, alors qu'il se transporte dans un pays étranger, un homme adulte commence par comprendre bien des mots de la langue nouvelle, avant de les savoir prononcer.

Nos chiens entendent aussi le langage des animaux d'espèces différentes, avec lesquels ils vivent dans l'intimité. Au Texas, les chiens de Houzeau, gardiens vigilants de son poulailler constamment menacé, ne se précipitaient au secours des coqs et poules qu'après avoir entendu certains de leurs cris, signifiant qu'un sérieux

(1) Darwin. *Descendance*, t. 407.
(2) *Ibid.*, 89.
(3) *Ibid.*, 90.

danger, par exemple l'imminente attaque d'un animal de proie, menaçait les volatiles (1). Ils avaient donc appris un langage étranger au leur, uniquement pour l'avoir entendu. De même les chiens restés muets, ceux de certains sauvages, les chiens hurleurs, apprennent à aboyer, alors qu'ils ont l'occasion d'entendre suffisamment leurs compagnons civilisés. Ainsi on a vu un chien hurleur de Peau-Rouge, qui était né à Londres, apprendre à aboyer, en entendant ses compagnons plus civilisés (2). Chez les animaux, comme chez l'enfant et même chez l'homme, l'aptitude à imiter est souvent en raison inverse du développement intellectuel et, dans notre espèce, elle est parfois très puissante chez l'idiot (3).

Est-il bien certain, comme on le pense généralement, que tous les animaux soient incapables d'apprendre à parler une langue humaine? Il est permis d'en douter; puisqu'on voit des oiseaux, les perroquets, les sansonnets, etc.. apprendre à prononcer des phrases entières. Sans doute, ils semblent bien le plus souvent ne pas les comprendre; mais il y a des exceptions. Darwin cite un perroquet, qui, sans jamais se tromper, disait « bonjour », le matin, et, dans la soirée, « bonsoir »; qui en outre appelait par leurs noms certains membres ou amis de la famille, à laquelle il appartenait. Darwin mentionne encore un sansonnet allemand, qui disait aussi et toujours à propos « bonjour » ou « bonsoir ».

Mais la plus curieuse histoire de ce genre est celle qui est arrivée au prince Maurice de Nassau durant un voyage au Brésil. Le fait a été rapporté par un écrivain fort estimé au XVIII[e] siècle (4) et Locke le cite tout au long

(1) Houzeau, *Facultés mentales des animaux*, II. 349.
(2) Franklin, *Vie des animaux*, I, 163.
(3) Romanes, *Évolution mentale des animaux*, 224.
(4) *Mémoires du Chevalier du Temple* (Édit. de Hollande), p. 66.

dans son *Essai sur l'entendement humain* (1). L'auteur, auquel Locke a emprunté l'anecdote, disait la tenir du prince de Nassau lui-même. Je la résume. Il s'agit d'un perroquet « raisonnable », comme dit Locke, c'est-à-dire d'un perroquet qui avait la réputation de pouvoir faire des questions et des réponses aussi justes que celles d'un homme. Les gens du prince de Nassau tenaient l'animal pour possédé et ses chapelains disaient que les oiseaux de cette espèce avaient « le diable dans le corps ». Le prince eut la curiosité d'envoyer chercher ce perroquet extraordinaire. C'était un oiseau très vieux et très gros. « Dès qu'il aperçut le prince entouré de plusieurs Hollandais, il s'écria : *Quelle compagnie d'hommes blancs est celle-ci* ? — Alors on lui montra le prince et on lui demanda qui il était. Il répondit *que c'était quelque général.* — On le fit approcher et le prince lui-même lui demanda : *D'où venez-vous* ? — Il répondit : *De Marinam.* — *A qui êtes-vous ?* lui dit le prince. — *A un Portugais.* — Alors le prince lui dit : *Que fais-tu là* ? — *Je garde les poules.* — Le prince se mit à rire et dit : *Vous gardez les poules ?* — Le perroquet répondit : *Oui, moi, et je sais bien faire « chuc »*, ce qu'on a coutume de faire quand on appelle les poules et ce que le perroquet répéta plusieurs fois (2) ». — Au dire du narrateur, l'histoire est authentique ; du moins le prince, qui la lui avait racontée, la tenait pour telle. En lui-même le dialogue n'a certainement rien de trop élevé pour l'intelligence d'un perroquet et, pour révoquer le fait en doute, il faudrait supposer que Maurice de Nassau et sa suite aient été dupés par un très habile ventriloque. — Ce qui peut cependant inspirer quelque doute, c'est que jusqu'ici le cas semble unique, quoique le nombre des perroquets

(1) Livre II, chap. XXVII, § 8.
(2) Locke, *loco cit.*

parleurs soit fort considérable. Néanmoins, il n'y a là, après tout, que l'amplification de faits de même ordre, puisque certains oiseaux parleurs se servent judicieusement de quelques-uns des mots qu'ils ont appris. Mais pourquoi les mammifères les plus intelligents, comme le chien par exemple, qui vit dans la plus étroite intimité avec l'homme, n'apprennent-ils pas à parler? Peut-être parce qu'on ne s'est jamais sérieusement occupé de le leur enseigner, puisqu'il y a des exemples de chiens parleurs; du moins il y en a un, celui cité par Leibniz, qui dit avoir vu, en Saxe, un chien sachant prononcer distinctement vingt mots (1).

Si exceptionnels que soient jusqu'à ce jour de pareils faits, ils sont propres à stimuler le zèle des éleveurs d'animaux savants et même celui des psychologues expérimentateurs. Sans doute on nous dit bien que, même pour les animaux qui les comprennent, les mots ne sont que des signes; mais ce sont des signes qui réveillent des idées. Or, les mots sont-ils autre chose pour nous autres hommes?

J'arrête ici ma rapide revue du monde animal au point de vue de l'éducation. Les nombreux faits d'observation qui en constituent la trame, me paraissent établir sans conteste que l'éducation des bêtes repose essentiellement sur les mêmes bases que celle des hommes; que, dans nombre d'espèces, les parents donnent à leurs petits une éducation pratique mais de courte durée; qu'une éducation artificielle, imposée par l'homme, peut perturber et même métamorphoser les tendances dites instinctives des animaux et en inculquer de nouvelles; que pour obtenir ce résultat, il suffit ordinairement d'exercices répétés par des animaux jeunes et convenablement appuyés de châtiments et de récompenses. Il est aisé de montrer que

(1) Franklin. *Vie des animaux*, I, 185, Romanes, *Evol. ment. chez l'homme*, 128. Leibniz, *Communic. à l'Académie royale de Paris*.

l'éducation humaine ne procède guère autrement et que, chez les races inférieures, elle ne diffère même pas extrêmement de celle que beaucoup d'animaux donnent à leurs petits. *Memento quia pulvis es...*

CHAPITRE II

L'ÉDUCATION EN MÉLANÉSIE

SOMMAIRE

I. *La psychologie de l'enfant.* — La mobilité psychique des sauvages. — Les effets de la fatigue d'attention sur la motilité. — La mobilité enfantine. — Les diverses mémoires et la mémoire scolaire. — L'éducation psittacique. — Mémoire prodigieuse et imbécillité — Le psittacisme de l'enfant. — Le chant précède la parole. — Nécessité de l'enseignement du langage parlé. — L'enfant créateur de dialectes. — Le besoin d'extérioration mimique chez l'enfant. — II. *L'éducation chez les Australiens.* — Les races mélanésiennes. — Les Veddahs et leur débilité intellectuelle. — Absence d'expressions générales dans la langue tasmanienne. — L'absence de curiorité chez les Australiens. — La numération des Australiens. — Leurs chants interjectionnels. — Leur mémoire spéciale. — L'enfant dans le clan australien. — Les soins de la mère — La natation chez les australiens. — L'édution des garçons. — L'éducation des filles. — Les initiations éducatrices. — Leur but social.— L'éducation scolaire à l'européenne. — Caractère de la mémoire chez l'enfant australien. — Les rechutes en sauvagerie. — III. *L'éducation en Papouasie.* — L'éducation par instinct d'imitation chez les Papous. — L'éducation des garçons à la Nouvelle Calédonie. — Les arts graphiques en Papouasie. — Numération primitive. — Numération digitale. -- Calculs rudimentaires. — La mesure du temps et les lunaisons. — L'année inconnue. — Les saisons. — Initiations facultatives en Papouasie. — Ce qu'on y enseigne. — IV. — *L'éducation primitive.* — Dressage et initiations. — Enseignement artistique. — Psychologie sauvage et psychologie enfantine.

I. — *La psychologie de l'enfant*

L'inégal développement des races est aujourd'hui un fait de notoriété vulgaire ; on n'ignore même pas que les plus inférieures d'entre elles sont mentalement, au

dire de tous les observateurs, analogues à nos enfants. Enfin, dans nos pays d'Europe ou plutôt dans tous les pays plus ou moins civilisés, l'éducation première s'adresse à l'enfant, beaucoup plus apte que l'adulte à recevoir des impressions perturbatrices, c'est-à-dire propres à influencer son évolution psychique. Il ne sera donc pas hors de propos de signaler brièvement les principaux traits qui caractérisent l'entendement enfantin dans nos races blanches, actuellement les plus civilisées et surtout les plus civilisables. Cette petite enquête préalable sera même une bonne préparation à notre étude sur l'éducation dans les diverses races. Non pas que nous ayons à faire une exposition complète de la psychologie enfantine ; mais il convient de mettre en relief les côtés par lesquels elle se rapproche de celle des races sauvages.

Or, tous les voyageurs, tous les observateurs des races inférieures s'accordent à dire que les sauvages de tous les pays sont remarquables par leur extrême mobilité, ce qui implique à la fois une grande impressionabilité, une attention débile et une mémoire fugace ; mais ce sont là des traits essentiellement enfantins et ils se retrouvent aussi chez les jeunes animaux. Nos enfants et les jeunes de nos animaux domestiques ont en effet une mentalité des plus instables ; tout les émeut, tout les agite : un bruit, une lueur, un désir fugitif, aussi sont-ils incapables d'attention; en outre ils n'ont ni suite dans les idées, ni tenue dans la conduite, parce que la pratique de la vie ne les a pas encore dotés d'habitudes, de mobiles incarnés, organisés dans le cerveau et créant une personnalité, un caractère propre. Chez eux, les divers systèmes d'organes ne sont pas disciplinés ; il n'y a point, par exemple, de pouvoir central dictant sa volonté aux muscles, qui, eux, ont besoin de fonctionner sans cesse ; aussi le jeune enfant ne saurait tenir en place et il en est de même des

adultes qui ont conservé un caractère enfantin. De curieuses observations de Galton ont montré, que, même chez la moyenne de nos adultes, le besoin de mouvement se réveille, alors que l'attention se fatigue. Ainsi Galton a noté, qu'en écoutant un discours ennuyeux, les assistants manifestent leur croissante fatigue intellectuelle par des mouvements involontaires et de plus en plus fréquents, pouvant atteindre le nombre de 45 par minute; or, ces mouvements sont si bien liés à la fatigue de l'attention que, si, au cours de sa harangue pénible, l'orateur rencontre et signale quelque détail intéressant, les mouvements automatiques de l'auditoire deviennent immédiatement plus rares, diminuent parfois de moitié et, toujours, sont plus brefs et moins rapides (1).

Mais la mobilité de l'enfant tient sûrement, pour une part, à ce que sa mémoire n'a encore emmagasiné que peu de souvenirs; car cette mémoire commence par être très peu tenace, à ce point même que, durant les premières années de la vie, les sensations et impressions, pourtant si nombreuses, ne semblent laisser dans le cerveau aucune trace persistante. Cet oubli pourtant est moins complet qu'il ne semble; car parfois il arrive dans un âge plus avancé que des empreintes mnémoniques, jusque-là restées latentes, se réveillent, par exemple, alors qu'on retourne aux lieux où se sont écoulées les premières années de l'enfance (2). Il est presque superflu de rappeler qu'il existe des mémoires très diverses, que chaque département de la vie de conscience a sa mémoire propre, qu'on trouve chez tout être humain complet, une mémoire musculaire, une mémoire sensitive, une mémoire affective et une mémoire spécialement intellectuelle. Dans nos sociétés civilisées, c'est cette dernière,

(1) *Revue scientifique*, 11 Juillet 1885.
(2) B. Perez. *L'enfant de trois à sept ans*, 4.

la mémoire intellectuelle, plus exactement la mémoire scolaire, qui est surtout cultivée dans l'enseignement à tous les degrés. C'est par elle que l'on brille et que l'on acquiert glorieusement brevets et diplômes. Il importe de remarquer que ce genre de mémoire n'est pas nécessairement lié avec les hautes facultés de l'esprit, savoir: l'intelligence, la puissance de raisonnement, l'invention etc. Même certains idiots, absolument dépourvus de ces qualités mentales d'ordre supérieur, sont au contraire richement doués du côté de la mémoire purement verbale et mécanique. Assez souvent aussi on trouve, dans nos écoles, des jeunes élèves affligés de ces mémoires psittaciques. Telle était cette jeune fille, dont nous parle M. Bernard Perez, qui pouvait réciter sans broncher toute l'*Histoire de France* de Magin et qui, interrogée sur les sujets mêmes débités par elle, fit l'étonnante série de réponses que voici: elle dit, que Marseille avait été fondée 600 ans après Jésus-Christ; que Jésus-Christ était né après le commencement de l'ère chrétienne; que les Anglais avaient apporté le protestantisme en France; que mademoiselle de La Vallière avait été l'épouse de Napoléon; enfin que les soldats français avaient beaucoup souffert au passage du Golgotha (1). Sans doute c'est là un cas excessif, mais il est typique et peut servir à nous faire voir, comme au microscope, le vide, l'inutilité de l'enseignement purement verbal. Ce genre de mémoire n'est pas, comme bien on pense, en honneur chez les races incultes; mais nous le retrouverons, et toujours fort estimé, chez beaucoup de peuples civilisés.

Si inférieure que soit la mémoire purement verbale en l'absence des hautes facultés mentales, elle est cependant, partout et dans toutes les races, précieuse pour acquérir le langage parlé, et la facilité avec laquelle nos

(1) B. Perez. *Loc. cit.*, 15.

enfants apprennent sans y songer, par simple psittacisme, le vocabulaire essentiel d'une et même de plusieurs langues atteste que, dans notre espèce humaine, la mémoire verbale est extrêmement développée, dès le premier âge. Néanmoins l'enfant n'apprend pas tout d'abord des mots ; il commence par chanter avant de parler, suivant sûrement en cela l'évolution par laquelle a passé le genre humain. Mais peu à peu la voix parlée prime, chez le jeune enfant, la voix chantée. On a pourtant remarqué que, même à l'âge de quatre à cinq ans, les enfants particulièrement doués pour la musique trouvaient encore autant de plaisir à chanter qu'à parler (1). On a noté aussi, qu'en entendant chanter l'enfant est plus impressionné par le timbre de la voix que par la mélodie elle-même (2); que toujours il préfère la musique chantée à la musique instrumentale (3) et tous ces faits viennent corroborer l'hypothèse si vraisemblable suivant laquelle l'homme aurait été un animal chantant avant de devenir un animal parlant. Peut-être faut-il attribuer à ce très antique passé du genre humain, ressuscitant çà et là par atavisme, la singulière apparition de facultés musicales très développables chez des enfants, dont les parents ne sont aucunement doués pour la musique.

On est fondé à dire que l'enfant chante naturellement, sans qu'on le lui enseigne ; bien entendu, il chante à sa manière : mais, pour parler, il faut absolument qu'il entende parler. Il est inutile de rappeler les célèbres expériences du pharaon Psammétique et du sultan Akbar, puisque nos enfants sourds-muets nous prouvent, tous les jours, la vérité de cette proposition ; mais, à condition d'entendre parler et de vivre en société, les enfants deviennent aisément créateurs d'idiomes nouveaux. Ainsi les

(1) B. Perez, *Loc. cit.*, 304.
(2) *Ibid*, 161.
(3) *Ibid*, 166.

enfants des Indiens peaux-rouges (Farrar), ceux des Cafres (Moffat) abandonnés à eux-mêmes et ensemble, sans que les parents s'en occupent, créent à leur usage de nouveaux dialectes difficilement intelligibles pour les adultes.

Un autre caractère est commun aux enfants et aux sauvages, c'est le besoin d'extériorer leurs idées ou plutôt leurs images mentales par des représentations rythmiques, où l'enfant est à la fois acteur et spectateur. Or, en étudiant l'évolution littéraire, nous avons vu que, sans exception connue, les premières manifestations littéraires des diverses races humaines ont été des représentations mimées et chantées, ce que j'ai appelé des opéras-ballets (1). Bien d'autres analogies mentales entre l'enfant européen et le sauvage pourraient encore être énumérées, par exemple, l'identité entre les dessins spontanés des uns et des autres, leur égale inaptitude mathématique ; mais je ne saurais allonger outre mesure cette introduction psychologique et j'ai hâte d'aborder le sujet même de cet ouvrage, en traitant de l'éducation chez les races humaines les plus humbles, chez les Mélanésiens.

II. — *L'éducation chez les Australiens.*

Des trois grands types constituant le genre humain, c'est-à-dire de l'homme noir, de l'homme jaune et de l'homme blanc avec leurs diverses races et variétés, le premier type, celui du nègre, est actuellement le plus inférieur ; c'est donc par lui, que nous devons commencer notre investigation. Mais, et il importe de le rappeler, il existe un certain nombre de races nègres, qui, physiquement et surtout psychiquement, sont très distinctes. La plus humble, celle qui par ses représentants les plus infimes confine à l'animalité, est la race nègre dite Mélanésienne, comprenant elle-même deux sous-races : celle

(1) Ch. Letourneau, *L'Évolution littéraire* (passim).

d'Australie et celle de la Papouasie, anatomiquement différentes surtout par la chevelure bouclée chez l'Australien, crépue chez les Papous, mais qui, au point de vue social et mental, sont inégalement développées ; la sous-race d'Australie et de Tasmanie étant très notablement inférieure à l'autre. — Notre méthode nous prescrit donc d'étudier d'abord la première de ces sous-races et j'en rapprocherai les Veddahs de Ceylan, qui semblent bien être les prototypes des noirs Dravidiens de l'Inde et se sont presque sûrement croisés avec les Australiens primitifs.

Au point de vue pédagogique, il y a peu à dire des Veddahs. Il est à croire que, chez eux, l'éducation de l'enfant se fait sans qu'on y pense, par simple imitation spontanée ; si les Veddahs nous intéressent, c'est surtout par leur extrême débilité mentale : ils marquent presque le niveau le plus inférieur où puisse normalement rester un type humain. Ainsi leur langue ne comprend qu'un très petit nombre de mots désignant les êtres ou objets les plus usuels ; on ne peut s'en servir, pour décrire les choses les plus ordinaires, sans recourir aux périphrases les plus singulières (1). Leur mémoire est si fugace qu'on en a vu un oublier le nom de sa femme, dont il était séparé depuis trois jours, ou du moins ne retrouver ce nom qu'après une longue réflexion. Un autre ne se souvenait plus des noms de ses père et mère défunts. — Comme nos très jeunes enfants, les Veddahs ne peuvent concevoir l'idée de nombre ; leur langue étant absolument privée d'expressions numériques, ils ne sauraient dire « un », « deux », « trois », et ne savent même pas compter sur leurs doigts (2). Cette race, intéressante par sa grossièreté même et d'ailleurs presque éteinte aujourd'hui,

(1) Bailey, *Trans Ethn. Soc.* — Nouvelle Série. Vol. II. 298-300.
(2) *Revue Britannique*, numéro d'avril 1876, p. 342.

nous représente certainement l'un des types humains les plus mal dégagés de l'animalité.

L'Australien et le Tasmanien, qu'on ne saurait distinguer l'un de l'autre, sont un peu plus développés, mais un peu seulement. Ainsi les Tasmaniens avaient, dans leur langue, des mots pour désigner chacun des végétaux ou animaux, qui jouaient un rôle dans leur pauvre existence ; ils n'en avaient pas pour dire « arbre, poisson, oiseau » en général (1). A plus forte raison les langues australiennes sont-elles dépourvues d'expressions générales et abstraites, correspondant à nos mots « justice, faute, crime, etc ».

En voyant le premier navire européen, celui de Cook, et des hommes si différents d'eux-mêmes, les Australiens ne manifestaient pas le moindre étonnement. Sur le tillac du navire douze tortues, que les marins avaient pêchées, les intéressaient plus que tout le reste (2). Ils acceptaient bien et semblaient même désirer les menus objets, qu'on leur offrait, mais ils les abandonnaient presque aussitôt ; « comme les enfants, dit un voyageur, tout paraissait les distraire ; rien ne pouvait les occuper » (3). Quoique capables de tracer sur les rochers, sur les écorces, de grossiers dessins analogues à ceux de nos enfants, les Australiens ne réussissent pas à comprendre nos dessins européens et on en a vu prendre le portrait d'un autre indigène pour un vaisseau ou pour un kangourou (4). — Pourtant les Australiens n'en sont plus à l'indigence numérique absolue, que nous avons trouvée chez les Veddahs de Ceylan ; ils ont des mots distincts pour dire « un » et « deux » ; et, en répétant et combinant ces mots,

(1) Peschel, *Races of man*. 113.
(2) Cook (Premier voyage).
(3) D'Entrecasteaux. *Hist. univ. voy.* vol. XV, 119.
(4) *Trans. Ethn. Soc.* (Nouvelle série. Vol. III. p. 227).

ils peuvent même dire « trois » (deux plus un) ou « quatre » (deux plus deux) ; enfin leurs plus forts mathématiciens vont jusqu'à « cinq » (1). Certaines tribus Australiennes ont pourtant une expression spéciale pour dire « trois ». D'autres réussissent, sans doute grâce à des contacts ou des mélanges avec l'étranger, à compter jusqu'à quinze ou vingt (2). Ainsi les tribus fixées sur les rives de la Murray inférieure, disaient « une main » pour cinq et « deux mains ». pour dix (3). — Ajoutons que le chant par lequel ils accompagnent leurs *corroborys*, leurs ballets primitifs, sont encore presque interjectionnels ; ils ne se composent que de quelques mots ou syllabes souvent dépourvus de sens et que l'on répète indéfiniment ; ce qui importe seulement dans le chant, c'est d'observer la mesure et la cadence (4).

Tous ces faits attestent évidemment une grande débilité intellectuelle. Cependant la mémoire est chez les Australiens, plus développée que l'intelligence ; mais elle l'est, comme celle des animaux. Ainsi le souvenir des lieux et celui d'une foule de particularités locales se gravent profondément dans le cerveau des Australiens ; ils n'oublieront pas, par exemple, tel bouquet d'arbres, telle branche brisée, etc, etc ; pour tous les faits de ce genre, leur mémoire est impressionnable comme une plaque photographique (5) ; mais il ne faut pas lui demander autre chose. Tout à l'heure, nous constaterons cette débilité mentale en parlant de l'éducation scolaire appliquée aux enfants australiens ; mais auparavant il nous faut voir en quoi consiste l'éducation indigène.

En Australie, on le sait, le régime du clan primitif est

(1) Standbridge. *Tr. Ethn. Soc.* Vol. I. 304.
(2) Tylor. *Civil. prim.* 282.
(3) *Trans. of thes Royal Soc. of Victoria*, vol. VI, 151.
(4) Woods. *Native tribes*, 241. 242.
(5) Leichard. *Tagebuch : einer Landreise in Austral.*

encore en vigueur ; mais la petite communauté ne paraît guère se soucier de protéger ses enfants nés ou à naître : les avortements, les infanticides sont nombreux et tenus pour incidents, qui ne regardent que les parents. Les enfants du sexe féminin surtout sont très souvent sacrifiés par leurs mères aidées en cela des grand'mères. On ne donne un nom aux enfants que vers l'âge de trois ans et c'est un nom inspiré par une circonstance quelconque, comme la vue d'un arbre appartenant à une espèce particulière, l'apparition subite d'un kangourou, etc. Les parents et les membres du clan sont d'habitude pleins d'indulgence pour les enfants épargnés ; ils ne les corrigent jamais, mais bien souvent ils les négligent ; aussi il en résulte de nombreux accidents : les enfants, livrés à eux-mêmes, tombent dans le feu ou d'un arbre, sont mordus par un chien, etc. (1). Le très jeune enfant est constamment porté dans un sac en peau d'opossum sur le dos de la mère et, comme celle-ci doit en outre se charger de tout le mobilier du ménage, l'existence nomade des Australiens est fort pénible pour les jeunes mères et ces continuels déplacements où elles jouent un rôle de bêtes de somme leur font horreur (2). Elles allaitent leurs enfants longtemps, jusqu'à l'âge de deux ou trois ans (3), et forcément leur donnent ainsi sans y songer une première éducation.

Sans doute en Australie une bonne partie de l'éducation en général doit être ainsi donnée aux enfants, sans qu'on y vise, par simple imitation spontanée; il existe pourtant un enseignement intentionnel et même différent pour les deux sexes, excepté pour la natation, qui s'enseigne aux filles et aux garçons et fort simplement en les jetant à

(1) R. Brough. Smyth. *The Aborigines of Victoria*, 51. 55. 56.
(2) R. Brough. Smyth. *Loc. cit.* 47-48.
(3) *Ibid.* 56.

l'eau; très rapidement, ils apprennent ainsi à nager, mais ils ne s'en acquittent pas à la manière européenne; ils nagent comme les chiens, c'est-à-dire en marchant à quatre pattes dans l'eau.

Une fois les enfants devenus grandelets, les hommes enseignent aux garçons à darder un javelot, à se servir de la hache de pierre, du bouclier d'écorce, du bâton, à grimper aux arbres, à fouiller le sol pour capturer le wombat, à se servir du filet, quand on en possède. Cette éducation pratique est achevée de bonne heure et, comme elle est fort simple, les enfants arrivent vite à rivaliser d'adresse avec leurs parents (1).

Pour les petites filles, ce sont les vieilles femmes, qui leur servent d'institutrices, et elles leur donnent aussi une instruction appropriée à l'existence qui les attend. Elles leur montrent, comment on construit rapidement un abri contre le vent, en détachant et plaçant debout une sorte de paravent d'écorce; où et comment on recueille la gomme comestible; comment on s'approvisionne de roseaux; comment, en travaillant et sectionnant ces roseaux à l'aide d'une pierre tranchante de forme circulaire, on en fait des paniers; elles les dressent à connaître et à trouver d'autres plantes propres à tresser des corbeilles; elles leur apprennent à faire des filets, à préparer pour la vannerie les fibres de ces plantes; à faire du fil et des cordes avec du poil d'opossum (2). En possession de tous ces arts et métiers, la jeune fille possède une instruction suffisante, en ce qui concerne l'existence matérielle. Plus tard filles et garçons reçoivent une éducation dernière, relativement supérieure, puisqu'elle n'a pas trait aux seuls besoins physiques; mais cette éducation se combine avec de curieuses cérémonies d'initiation.

(1) R. Brough. Smyth. *Loc. cit.* 49.
(2) *Ibid.*, *Loc. cit.* 50.

Ces pratiques d'initiation ont pour but de marquer la fin de l'enfance; elles se célèbrent à l'âge de la puberté et, pour les deux sexes, sont précédées ou accompagnées de diverses opérations ou mutilations. Aux jeunes hommes on fait sauter deux dents, deux incisives, de la mâchoire supérieure; en même temps, on les isole et on les soumet à des sortes d'incantations etc. (1). Puis vient la cérémonie de la circoncision, très différente d'ailleurs de la circoncision sémitique, puisqu'elle consiste en une simple incision axiale sans perte de substance; l'opération se fait avec solennité; douze hommes y prennent part et chacun d'eux est armé d'un petit couteau tranchant en quartzite. Le jeune patient ne profère jamais une plainte; il ne le doit pas (2).

De seize à dix-huit ans, garçons et filles supportent une autre mutilation, l'opération dite *gua-noung*, c'est-à-dire la perforation du *septum nasale* pour y introduire le *ztigau*, c'est-à-dire un petit cylindre en os, en bois etc. (3).

La grande, la solennelle initiation est une cérémonie compliquée, durant des jours, des semaines, des mois. Chez les *Narrinyeri*, on la commence par un rapt simulé. La nuit et malgré une feinte résistance des femmes, les hommes s'en vont enlever du campement les jeunes garçons; puis ils leur arrachent la barbe et les oignent, de la tête aux pieds, d'une mixture d'ocre et d'huile. En outre, pendant trois jours et trois nuits, on prive les patients d'aliments et de sommeil; pourtant il leur est permis de boire de l'eau, mais en l'aspirant avec un roseau. Durant six mois, les catéchumènes doivent rester nus; tout au plus leur tolère-t-on un léger vêtement sur les

(1) R. Brough. Smyth. *Ibid.* 62.
(2) *Ibid.* 75.
(3) *Ibid.* 69.

reins. A ce moment de l'initiation, les jeunes gens sont dit *narumbi* et ils gardent ce titre jusqu'à ce que leur barbe ait cru, trois fois, de la longueur de deux pouces. Au cours de ce noviciat, il est interdit de manger rien qui appartienne aux femmes ; d'autre part, tout ce que possèdent les jeunes gens, tout ce qu'on leur donne devient comme eux, *narumbi*, c'est-à-dire sacré pour le sexe féminin. Tant que dure leur noviciat, les aspirants à la virilité sociale ne peuvent prendre femme ; mais on ne leur interdit pas le commerce intime avec les jeunes filles, qui, chez les Australiens, pratiquent librement la promiscuité.

En même temps, diverses prohibitions alimentaires sont imposées aux candidats; il est au moins une vingtaine d'espèces de gibier, auxquelles ils ne doivent pas toucher. D'ailleurs certaines de ces interdictions étaient imposées dès l'enfance. Ainsi la chair du casoar australien, de l'*émou*, est un aliment rigoureusement prohibé pour les jeunes gens et j'ai eu occasion de dire ailleurs, comment cette prohibition sévèrement maintenue engendrait dans le cerveau des jeunes australiens un sentiment tout particulier du devoir, s'accusant, après chaque infraction à la règle, par un accès de cuisant remords (1). En général cependant, ces prohibitions ont un but éducateur ; ainsi on oblige les jeunes gens à se nourrir seulement des animaux les plus difficiles à chasser (2) et par conséquent il en résulte, pour eux, l'obligation d'un entraînement spécial, propre à en faire des chasseurs émérites.

En même temps on profite de leur réclusion pour leur inculquer des notions jugées très importantes, savoir : la science des fétiches, la connaissance des animaux fétiches, celle des animaux interdits sans doute parce

(1) *Evolution de la morale* et *la Sociologie d'après l'ethnographie*.
(2) Woods. *Native tribes*, etc. 16, 17.

qu'ils sont totémiques; ainsi tel clan ne doit jamais manger de crocodile; tel autre doit s'abstenir d'hippopotame etc. Toute violation de ces *tabous* est punie de mort par les vieillards (1), qui jouissent d'une grande autorité dans les clans australiens.

Les jeunes filles subissent aussi une initiation du même genre sous la surveillance des vieilles femmes. Celles-ci commencent par débroussailler un coin dans la forêt et y construire une hutte interdite aux hommes et où se pratiquera une cérémonie, qui doit se célébrer dans un rigoureux secret, mais est sûrement de nature phallique. Dans la hutte sacrée, on pousse des exclamations, on chante de ces chansons très rudimentaires spéciales aux Australiens et où les paroles se mélangent aux interjections; ainsi on entend dire: « Le feu ne s'éteindra pas » et ensuite: « Okanda, yo! yo! ». Pendant la durée de ce noviciat, les jeunes filles apprennent en outre certaines danses considérées comme importantes et, comme les jeunes garçons, elles sont aussi ointes et peintes (2). On voit que ces initiations ont, pour les deux sexes, un but social; elles préparent les jeunes gens à la vie de la tribu, aux obligations qui vont leur incomber; elles les dressent à leurs devoirs futurs. Quoi de plus utile en effet à un Australien que d'être dur à la douleur, bon chasseur, que de connaître ses obligations religieuses etc. L'enseignement donné aux novices de sexe féminin est de même nature, sans doute nous ne le connaissons pas dans ses détails; mais l'exclamation qui a été recueillie au vol: « Le feu ne s'éteindra pas! » suffit à nous renseigner; puisque, pour la femme australienne, le perpétuel entretien du feu, qu'on ne rallume pas sans grande peine, est le premier des devoirs.

(1) Woods. *Native tribes*, 16-17.
(2) R. Brough. Smyth. *Aborigines of Victoria*, 59-60.

Si maintenant, après avoir parlé de l'instruction indigène chez les Australiens, nous voyons comment ils se comportent devant l'instruction européenne, nous aurons, en ce qui les concerne, achevé notre rapide investigation. Tout d'abord il fallut les familiariser avec les livres, dont naturellement ils n'avaient pas la moindre idée et qu'ils commencèrent par appeler des « moules », parce qu'ils s'ouvraient et se fermaient alternativement, comme ces coquillages (1). A l'école, on ne trouva pas les petits Australiens inférieurs, pour certaines choses, aux enfants des blancs. Comme ceux-ci et presque aussi facilement, ils apprenaient à lire et à écrire, seulement ils ne pouvaient rester immobiles et étaient toujours en mouvement, un peu comme les singes (2). En ce qui concernait les personnes, les objets, même les faits historiques, ils avaient une excellente mémoire; mais ils retenaient avec une extrême difficulté les règles grammaticales et les nombres (3), c'est-à-dire ce qui avait un caractère abstrait. Enfin, une fois l'éducation européenne terminée, il leur arrivait souvent de retomber en sauvagerie. — Les premières de ces rechutes étonnèrent beaucoup les Européens, quoiqu'elles soient on ne peut plus naturelles. L'histoire de l'Australien Benilong a été longtemps célèbre. C'était un indigène élevé en Angleterre et en apparence tout à fait européanisé. De retour à Sydney, il fut, sur l'ordre du roi d'Angleterre, reçu par le gouverneur et admis à sa table. Partout il était choyé, fêté. Néanmoins et sans que l'on sût pourquoi, il avait toujours l'air ennuyé et triste. On ne tarda guère à en connaître la raison. Un beau jour, Benilong se débarrassa de ses habits d'emprunt, renonça à la bonne chère civilisée pour

(1) Tylor. *Civil. primitive*, 271.
(2) Cunningham. *Hist. univ. voy.* vol. LXIII, 101.
(3) J. Bonwick. *Daily life and origin of the Tasmanians*, 4.

s'en aller dans les bois rejoindre ses compatriotes et partager leur misérable existence (1).

Aujourd'hui ces cas de réapparition du naturel, revenant au galop malgré l'instruction européenne, sont bien connus et n'étonnent plus guère. C'est que quelques années d'une éducation artificielle, souvent même assez mal entendue et purement intellectuelle, ne sauraient, ni chez un homme, ni chez un enfant, prévaloir contre l'éducation ancestrale, dont les traces héréditaires imprègnent l'être tout entier. En Australie on a observé de nombreux cas de ces résurrections du vieil homme. Ainsi, à Port Jackson, l'un des gouverneurs avait fondé, pour les enfants indigènes, une école ou plutôt une maison d'éducation d'où les élèves ne sortaient qu'à l'âge de la puberté, mais alors ils reprenaient le plus souvent en un moment les habitudes de leur race et de leur clan (2). A l'école de Paramatta, les enfants, quoique bien nourris, bien vêtus, bien traités, s'échappaient dès que cela leur était possible, se déshabillaient et rentraient tout nus dans les bois (3). Ces expériences sont probantes; elles prouvent que l'alphabet, l'arithmétique et même la grammaire, n'ont pas le magique pouvoir de refondre tout l'être moral et d'effacer en un instant les antiques tendances, lentement acquises par une race.

III. — *L'éducation en Papouasie.*

Par bonheur les coutumes pédagogiques des Australiens ont été assez bien observées et elles vont nous aider à comprendre celles de leurs voisins et lointains congénères, les Papous, occupant, au nord et à l'est de l'Aus-

(1) *Souvenirs d'un déporté*, in *Revue Britannique*, 1826.
(2) Cunningham. *Loc. cit.* Vol. XLIII, 101.
(3) *Souvenirs d'un déporté*, *Loc. cit.*

tralie, de nombreux archipels dont les plus importants sont la Nouvelle-Guinée et la Nouvelle-Calédonie. A la Nouvelle-Guinée, dont nous ne connaissons encore qu'une très faible partie, les enfants ne reçoivent presque pas d'éducation, au sens propre du mot; c'est surtout par imitation et en concourant aux occupations de leurs parents, qu'ils s'instruisent. Ainsi le garçon accompagne de bonne heure son père à la pêche; tandis que la petite fille aide sa mère à préparer et fabriquer des nattes, des sacs, la vaisselle rudimentaire dont on se sert. D'ailleurs on ne donne ni aux uns, ni aux autres, d'éducation morale particulière (1); par simple imitation, garçons et filles prennent les mœurs de leur milieu.

Durant la première enfance, les jeunes Papous restent entre les mains des femmes (2). A Viti, ils reçoivent, en naissant, un nom provisoire (3). Aux îles Torrès, on n'attend pas leur puberté pour leur perforer la cloison nasale, comme on le fait en Australie. L'opération se pratique, le troisième jour après la naissance; mais l'ornement nasal ne se porte que plus tard (4).

A la Nouvelle-Calédonie, et le fait est paradoxal, les hommes semblent aimer leurs garçons beaucoup plus que ne le font les femmes. Ils les caressent, les mènent à la promenade, leur enseignent diverses connaissances utiles, notamment l'exercice de la fronde. Mais le plus souvent, les enfants sont abandonnés à eux-mêmes; ils font en tout comme leurs aînés, et s'habituent ainsi à de petits travaux de culture, de construction, à l'industrie de leur race (5). C'est certainement de cette manière qu'ils se

(1) Bink. *Réponses au Questionnaire de Sociologie*, (Bull. Soc. d'anthrop., 1888).

(2) Codrington. *The Melanesians*, etc. 230.

(3) Dumont d'Urville. *Hist. univ. voy.* vol. XVIII, 302.

(4) Codrington. *Loc. cit.*

(5) Moncelon. *Réponses au Questionnaire de Sociologie*, (Bull. Soc. d'Anthrop. 1886.)

familiarisent avec les métiers et exercices qui leur seront plus tard indispensables, qu'ils apprennent à pêcher, à cultiver, à se servir des armes et à les fabriquer. Certainement ce n'est pas sans un long apprentissage, qu'ils acquièrent assez d'adresse et de prestesse pour éviter par des bonds les pierres de fronde, les sagaies qu'on leur lance, et même se faire un jeu de ce dangereux exercice. A ce qu'on raconte, ils en arriveraient à esquiver ainsi même les balles et les boulets (1).

Les Papous ont aussi une certaine habileté, une assez grande aptitude pour le dessin et la sculpture d'ornementation sur bois (2) ; or ces arts nécessitent certainement quelque apprentissage. — En Papouasie, les connaissances plus spécialement intellectuelles sont pauvres et se peuvent transmettre sans éducation spéciale ; le milieu social, l'usage même de la vie suffisent à les inculquer aux jeunes gens. Ainsi les plus inférieurs des Papous ne possèdent, comme les Australiens, que trois noms de nombre (3). Néanmoins les Papous néo-calédoniens ont une numération digitale, basée sur le nombre des doigts et des orteils. Avec cette numération, qui par sa nature même est décimale, on pourrait arriver à formuler les nombres les plus élevés ; mais la faculté d'abstraction est fort débile chez les Canaques de la Nouvelle-Calédonie, qui sont pourtant les plus intelligents de leur race, et les nombres les plus grands, auxquels ils puissent atteindre, sont deux cents ou trois cents. Encore, pour arriver à de tels nombres, il leur faut procéder graduellement, totaliser les doigts des mains et des pieds par groupes : ainsi cinq se dit « une main » dix, « deux mains » ; arrivé à vingt, on dit « un homme ». Il semble même que les

(1) De Rochas. *Nouvelle-Calédonie*, 208.
(2) Odoardo Beccari. *Nuova Antologia.*
(3) Waitz. *Anthropologie der Naturvolker*, VI. 619.

Néo-Calédoniens aient commencé à compter non pas par un et deux, mais par le groupe non encore analysé des doigts de la main ; ainsi les moins avancés, ceux de Hienguène, disent « une main » pour cinq, mais ne posséderaient pas d'expressions numériques pour désigner les quatre premiers termes de la numération ; au contraire les autres indigènes ont des mots spéciaux pour aller de un à neuf (1); mais ils peuvent tenir des Polynésiens cette numération relativement savante.

Dans leurs calculs par *mains*, par *pieds* et par *hommes*, les Néo-Calédoniens s'embrouillent très vite et, quand il leur arrive de ne pouvoir plus poursuivre, ils se servent d'une expression pittoresque, dont le sens est : « Il n'y a plus de grains de sable ». D'ailleurs ces opérations arithmétiques ne se font point de tête ; ainsi, pour dire « cinq », le calculateur avance d'abord une main ; puis deux, pour dire dix ; un pied pour quinze, enfin l'autre pied pour vingt (2). Afin de ne pas s'embrouiller dans ces opérations difficiles, les Canaques s'aident parfois soit de petits bâtons plantés dans le sable, soit d'encoches pratiquées sur un morceau de bois, tous artifices secourables pour marquer les dizaines et les vingtaines (3).

Dans tous les archipels papous. la numération est de même mode, mais les procédés arithmétiques varient suivant les localités. Ainsi en comptant avec les doigts, on commence tantôt par le pouce, tantôt par le petit doigt, mais ordinairement en abaissant le doigt qui correspond au nombre prononcé. A l'île du Lièvre, au lieu de changer de main après le nombre « cinq », on se contente de relever les doigts abaissés ; puis on recommence à compter

(1) De Rochas. *Loc. cit.* 193.
(2) *Ibid.*
(3) *Ibid*, 192.

sur la même main en commençant, cette fois, par l'index et donnant alors au pouce une valeur de dix (1).

En Papouasie, la supputation du temps est aussi primitive que la numération. Si, à la Nouvelle-Calédonie, les naturels distinguent vraiment, comme on le dit (2), une année lunaire de douze mois, divisés chacun en quatre semaines d'après les phases de la lune, on peut affirmer que c'est là une connaissance récemment importée. Partout ailleurs, les lunaisons mesurent bien le temps écoulé, mais sans qu'on ait la notion de l'année. Le mot indigène, dont le sens se rapproche le plus du mot « année », signifie simplement « saison », ordinairement saison de telle ou telle récolte, mais point du tout l'intervalle écoulé entre deux semblables saisons ou récoltes. Les mois reçoivent des noms différents d'après ce qui est arrivé au cours d'une lunaison. Les saisons sont désignées d'après la floraison ou la foliaison de certains arbres, l'apparition de certaines plantes etc. etc. (3). Parfois cependant, tout en n'ayant aucune chronologie sérieuse, les Papous se servent de cordes à nœuds pour compter et se rappeler les saisons (4).

Extrêmement mobiles et versatiles (5), ils paraissent incapables d'attention intellectuelle. Cook déclare que l'idée d'âge est, pour eux, trop abstraite (6). Le même voyageur ne put obtenir des indigènes néo-calédoniens un nom qui s'appliquât à l'île tout entière ; ils indiquaient simplement des noms de district (7). En somme, tout cet ensemble de faits dénote une très grande débilité intellectuelle, très comparable à celle de nos jeunes enfants.

(1) Codrington. *Loc. cit.* 353.
(2) De Rochas. *Loc. cit.* 191.
(3) Codrington. *Loc. cit.* 349-350.
(4) *Ibid.*
(5) De Rochas. *Loc. cit.* 165.
(6) Cook. Deuxième voy. (*Hist. univ. voy.* vol. IX).
(7) *Ibid.* Vol. VIII.

Nous ne saurions donc nous attendre à trouver chez les Papous rien qui, de près ou de loin, ressemble à nos systèmes pédagogiques d'Europe. Pourtant ils ont aussi une éducation, mais entendue à leur manière.

En essayant de donner une idée de la faiblesse intellectuelle des Papous, je me suis jusqu'ici écarté, non sans raison d'ailleurs, de leur manière de comprendre l'éducation. Nous avons vu, que, pour l'éducation première, elle est chez eux tout-à-fait rudimentaire et fort analogue à celle usitée en Australie. Pour l'éducation finale, celle que j'ai appelé supérieure, les Papous ont, en partie, conservé les usages australiens, mais en les altérant, en leur ôtant même leur primitif caractère d'initiation. Tout d'abord, une fois passée la première enfance, les Papous s'efforcent d'éloigner les garçons des filles, plus exactement, les frères des sœurs ; ils envoient les garçons dormir et parfois manger dans une maison commune, appelée *gamal* ou *gamali*. Dans la plupart des archipels, la séparation des sexes ne va pas plus loin ; dans quelques-uns, au contraire, elle est complète et persiste toute la vie ; alors les femmes et les hommes ne se réunissent jamais ; mais par compensation il y a des prostituées publiques (1).

Partout les solennelles initiations de l'Australie sont devenues facultatives en Papouasie. D'abord la circoncision est inconnue dans la plupart des îles et, là où elle est encore en usage, elle n'est plus qu'une simple distinction sociale, sans caractère religieux, et n'ayant aucunement la valeur d'une initiation (2).

Les cérémonies australiennes, celles qui ont pour but de « faire des jeunes hommes », de leur inculquer certaines traditions, de développer ou d'essayer leur endurance, leurs qualités viriles, tout cela est oublié dans les

(1) Codrington, *Loc. cit.* 232-236.
(2) *Ibid.* 234.

archipels papous. On y trouve seulement des associations, des sortes de franc-maçonneries, où chacun peut entrer sans aucune limite d'âge. Pourtant une fois admis dans les confréries, les candidats sont astreints, sans doute par survivance, à des épreuves qui rappellent fort les cérémonies australiennes. A Viti, le néophyte commence par donner un porc et subir une période de jeûne ; il paie une nouvelle redevance pour franchir chaque degré, pour monter en grade ; enfin il finit par arriver à ce qu'on appelle par excellence « la maison » et il y supporte une dernière épreuve : une réclusion de plusieurs jours (1).

Aux Nouvelles-Hébrides, ces sociétés sont plus secrètes, on en écarte rigoureusement les non initiés ; on y organise et on y exécute des danses, des opéras-ballets, et les exécutants se couvrent la figure d'un masque, revêtent même un costume spécial (2). Aux îles Banks, les récipiendaires, après avoir acquitté leur droit d'entrée et subi la réclusion réglementaire, apprennent une danse particulière, d'une exécution fort difficile ; car les mouvements en doivent être extrêmement rapides et strictement marquer la mesure. Un chant accompagne la danse. C'est, dit-on, avec une force et une précision étonnantes que les exécutants frappent la terre du pied. Pendant ce temps, les anciens membres font cercle autour des nouveaux et, quand il arrive à ces derniers de se tromper, il les corrigent, les frappent ; c'est leur droit et l'usage de ce droit n'entraîne, pour eux, ni compensation à payer, ni blâme.

Dans certaines îles, on exige encore pour l'admission dans ces sociétés que les candidats subissent une initiation douloureuse (3).

(1) Codrington *Loc. cit.* 70-81.
(2) *Ibid.* 84.
(3) *Ibid.* 85-86.

Ordinairement, aux Nouvelles-Hébrides, il est enjoint sévèrement aux femmes de ne pas approcher des endroits consacrés aux initiations ; contreviennent-elles à cette défense et s'approchent-elles assez pour entendre les chants qui accompagnent la cérémonie, alors il est permis de les capturer. Bien plus, si, même par hasard, une femme a jeté les yeux sur un néophyte avant qu'il soit rentré dans la vie ordinaire, alors elle doit mourir et l'on a vu une jeune fille être brûlée vive pour ce crime, et sans même essayer de résister (1), tant elle avait conscience d'avoir mérité le dernier supplice. — Evidemment ces confréries canaques avec leurs épreuves et initiations plus ou moins difficiles ou douloureuses, subies dans le plus grand mystère, sont simplement l'écho, la survivance effacée des initiations éducatrices, que nous avons rencontrées, très-vivantes encore, dans les clans d'Australie.

IV. — *L'éducation primitive*

Nous voici maintenant en mesure de formuler quelques données générales, résultant de notre enquête sur l'éducation en Mélanésie. Or, ces données ne seront point sans importance ; car l'homme mélanésien vit encore dans un état de civilisation très inférieure, par lequel ont dû jadis passer nos lointains ancêtres. A en juger par les analogies industrielles, on peut dire que les Tasmaniens et les Australiens nous représentent l'âge de la pierre taillée et les Papous, l'âge de la pierre polie. Les uns et les autres sont des préhistoriques contemporains. — Leur mode d'éducation mérite donc le nom d'Education primitive. — Or, nous avons vu que, tout en n'ayant pas d'éducation scolaire, ces populations s'occupent cependant de dresser leurs jeunes gens au genre d'exis-

(1) Codrington *Loc. cit.* 87.

tence qui les attend. Tout d'abord et isolément, les hommes faits pour les garçons, les mères, pour les filles, donnent aux enfants une première éducation familiale, que ceux-ci complètent eux-mêmes par des jeux imitatifs.

Puis vient une période d'initiation solennelle, après laquelle les jeunes gens, garçons et filles, prennent définitivement rang parmi les adultes de leur sexe, en assument les devoirs et jouissent des mêmes droits. Nous avons constaté, qu'en Australie, cette initiation constitue à la fois une épreuve et un complément d'éducation. On essaie la valeur des jeunes hommes ; des règlements, des prohibitions calculées les obligent à montrer de quoi ils sont capables, quels services on en pourra espérer soit à la chasse, soit à la guerre. Même de petites opérations, que le point d'honneur les oblige à subir impassiblement, donnent la mesure de leur résistance à la douleur. Enfin on leur enseigne le pauvre trésor des légendes, des superstitions, qui aux yeux de leur clan est d'une capitale importance. On n'a pas négligé non plus de les perfectionner dans les danses, dans ces opéras-ballets, qui représentent la grossière, mais expressive poésie de leur groupe. — C'est là la primitive éducation dans toute son intégrité, celle du clan républicain et communautaire.

Cette période du clan constitue, nous le savons, la phase première de l'évolution sociale. Elle n'existe déjà plus guère en Papouasie, où le régime de la tribu monarchique lui a succédé; aussi voyons-nous que, dans les archipels Papous, l'éducation dernière, l'initiation, a cessé d'être obligatoire; on la reconnaît pourtant sans peine dans des survivances, dans ces confréries d'allure franc-maçonnique, qui ont gardé la physionomie générale des initiations d'autrefois, et, comme elles, s'entourent de rites mystérieux, bien propres à frapper l'imagination des récipiendaires.

Au cours de notre enquête, nous avons eu aussi l'occasion de jauger, de peser la mentalité de ces races si inférieures et nous avons vu qu'elle est essentiellement enfantine, que la faculté psychique la plus développée chez elles est la mémoire, mais la mémoire des faits concrets; que tout travail d'abstraction, si léger soit-il, est, pour les Mélanésiens, d'une extrême difficulté. En raison même de la grande analogie mentale entre le sauvage et nos enfants d'Europe, ces résultats sont intéressants pour la pédagogie scientifique : car ils fixent certains caractères de la mentalité enfantine, dont la connaissance est si indispensable à tout éducateur. C'est en creusant cette psychologie pratique, en la rendant de plus en plus scientifique, que l'on arrivera, dans les pays civilisés, à organiser des systèmes pédagogiques raisonnables et raisonnés, surtout à ne plus surcharger le cerveau enfantin de notions, pour lui, entièrement inassimilables.

Enfin et pour conclure, on pourrait prétendre que cette éducation mélanésienne, si grossière, si imparfaite, a pourtant un mérite que n'ont pas toujours nos systèmes d'éducation perfectionnée ; car, à sa manière elle s'occupe de tous les grands côtés de la nature humaine, du physique, du moral, de l'intellectuel. On n'en saurait toujours dire autant de la pédagogie en usage dans certains pays civilisés.

CHAPITRE III

L'ÉDUCATION CHEZ LES NÈGRES D'AFRIQUE

SOMMAIRE

I. *Les races noires de l'Afrique.* — Enseignement pratique et imitation spontanée. — Nègres inférieurs et nègres supérieurs. — II. *Les Bochimans.* — Elevage simple. — Cruauté pour les enfants et amour maternel. — Faible intelligence des Bochimans. — Leur numération. — Leur industrie. — Goût et aptitude pour le dessin. — III. *Les Hottentots.* — Leur industrie. — Mémoire spéciale. — Extrême imprévoyance. — Leur numération. — Incapacité pour le calcul. — Primitives mesures du temps. — Education par les jeux. — Instruction scolaire. — Mémoire phonographique. — Lecture et écriture. — Un cas de rechute en sauvagerie. — Pas de connexité étroite entre l'intelligence et le caractère moral. — IV. *Les nègres occidentaux.* — Tendresse maternelle. — Sa brièveté. — L'attribution d'un nom. — Absence d'éducation intentionnelle au Dahomey. — Industrie spécialisée. — Numération des noirs occidentaux. — Mesures du temps. — Incapacité pour l'abstraction. — Imprévoyance. — Incapacité de comprendre le dessin d'un paysage. — L'homme primitif, le sauvage et l'enfant. — Excessive garrulité. — V. *Nègres orientaux.* — L'accouchement sauvage. — Cérémonie d'expiation pour la mère qui a perdu un enfant. — Le *Kidogo.* — Amour pour les enfants chez les Niam-Niam. — Un cas de remarquable affection paternelle. — Les noms chez les Bongos. — Point d'éducation intentionnelle. — Incapacité d'abstraction. — Extrême faiblesse d'attention intellectuelle. — VI. *De la valeur mentale des nègres inférieurs.* — Les écoles de missionnaires et leur enseignement. — Récitation routinière. — Impuissance de ces écoles à civiliser. — L'instruction primaire n'opère pas de miracles. — Comment on pourrait modifier les instincts. — Rechute en sauvagerie d'un Fanti théologien.

I. — *Les races noires de l'Afrique.*

Pas plus chez les nègres d'Afrique que chez ceux de la Mélanésie, il n'existe d'éducation, d'instruction, organi-

sées à la manière des contrées civilisées. Néanmoins on enseigne presque toujours aux enfants les connaissances pratiques, jugées indispensables; l'imitation fait le reste et, au sortir de l'enfance, les garçons sont ordinairement assez bien dressés aux occupations de leur race et de leur pays, à l'art de chasser, de pêcher, de guerroyer ; ils savent même, quand l'industrie n'est pas encore spécialisée, fabriquer leurs armes, leurs bijoux, spécialement tous les objets qui leur appartiennent en propre. Mais, comme tout le reste, l'éducation est d'autant plus rudimentaire que la race est plus inférieure.

Tant de fois j'ai eu à signaler les différences considérables existant entre les diverses races noires du continent africain, qu'il est inutile d'y insister en ce moment. Je me contenterai de rappeler, d'une manière générale, que l'on peut diviser les populations noires de l'Afrique en nègres inférieurs occupant surtout la région moyenne de l'Afrique occidentale et en nègres supérieurs, nubiens ou éthiopiens, particulièrement fixés dans l'est, quoique ayant essaimé dans l'Afrique moyenne et occidentale à travers tout le continent noir. Enfin. tout à fait à l'extrémité méridionale, près du cap de Bonne-Espérance, les blancs d'Europe ont rencontré des populations appartenant à un type tout spécial, très distinct de celui des nègres; je veux parler de la race Hottentote, dont l'origine reste encore problématique, et qui est ou était la plus grossière des races africaines; mais elle-même se subdivise en Hottentots proprement dits, déjà pasteurs, par conséquent sortis de la sauvagerie tout à fait primitive et en Bochimans, représentant le prototype de leur race et confinant à l'animalité. Nous avons à voir successivement comment ces diverses variétés de l'homme noir entendent l'éducation.

II. — *Les Bochimans.*

A peine peut-on parler d'éducation à propos des Bochimans; c'est presque uniquement de l'élevage, que pratiquent ces sauvages. Dès que les enfants peuvent ramper sur le sol, les parents ne s'en occupent autant dire plus. En outre ils les sacrifient avec une extrême facilité. Par exemple, si la mère vient à mourir, on enterre avec elle son enfant vivant; si les femmes d'un même homme se querellent ou se battent, celle qui est vaincue dans le conflit se venge en tuant l'enfant de l'autre. Les enfants contrefaits sont toujours mis à mort. En cas de fuite devant un ennemi, ou d'abandon par la mère, les enfants sont étouffés, étranglés ou enterrés vivants dans le sable. Cependant il n'est pas rare de voir les mères aimer leurs petits, comme le font les animaux, les soigner même et en temps de famine, se priver pour eux de leur maigre part d'aliments (1).

L'intelligence des Bochimans est extrêmement peu développée. Ainsi, en voyant les voitures du voyageur Chapman, ils croyaient que la plus grande était la mère de la plus petite, les prenant l'une et l'autre pour des êtres vivants (2). Ils ne donnent pas non plus de noms particuliers à leurs enfants, ce qui dénote un degré d'indifférence et d'inintelligence très rare, exceptionnel (3). D'autre part, leur numération est extrêmement rudimentaire; puisqu'ils ont seulement trois noms de nombre, savoir: *t'a*, un, *t'oa*, deux; et *quo*, trois. En juxtaposant ces trois mots, ils arrivent à compter au moins jusqu'à six, mais par simple répétition. Ainsi, pour quatre, ils disent *t'oa*, *t'oa*, c'est-à-dire deux-deux; pour cinq, *t'oa*,

(1) Moffat. *Vingt-trois ans dans l'Afrique australe*, 41, 42, 92.
(2) Lubbock. *Orig. civil.* 31.
(3) Lichtenstein. *Travels in south Africa.* I. 119. II. 49.

t'oa, *t'a*, c'est-à-dire deux-deux-un; pour six, *t'oa*, *t'oa*, *t'oa*, c'est-à-dire deux-deux-deux. Il est clair qu'avec ce mode de numération on ne saurait aller bien loin, aussi les Bochimans ne peuvent-ils exprimer que des nombres extrêmement faibles (1).

Leur industrie est aussi fort rudimentaire; elle consiste surtout à fabriquer des petits arcs et des flèches en roseau armées d'une pointe en os, que pourtant les Bochimans savent empoisonner de la façon la plus dangereuse. Evidemment, pour cette fabrication, un certain enseignement des adultes aux enfants est nécessaire; mais il peut se donner sans intention par le seul concours des enfants ou jeunes gens aux occupations des adultes, même par simple imitation. — Néanmoins ces pauvres Bochimans de l'Afrique australe, si grossiers, si voisins de l'animalité ont, comme les Australiens, un goût particulier pour le dessin; ils ont besoin d'extériorer leurs images mentales et couvrent les rochers de figures d'animaux et d'hommes assez fidèles, quoique très analogues à celles que nos enfants aiment aussi à tracer. Dans l'un et l'autre cas, il se peut que ce besoin de représenter graphiquement les êtres, qui intéressent, tienne beaucoup à l'imperfection du langage parlé et alors le dessin primitif aurait pu préexister à la parole. Il s'agit là, bien entendu, d'un art qui ne s'enseigne pas.

III. *Les Hottentots.*

Les Hottentots, voisins et congénères des Bochimans, nous les représentent encore mais notablement développés; puisqu'ils ne se bornent plus à vivre du produit de leur chasse et ont des troupeaux de bœufs, même des bœufs dressés; les uns servant de bêtes de somme, les autres employés pour la guerre; puisque les Hottentots savent aussi

(1) Thompson. *Hist. univ. voy.* vol. XXIX. 158.

fabriquer des tentes en cuir, qui rappellent beaucoup celles des Tartares ; puisqu'ils sont en outre habiles à préparer et coudre les peaux ; puisque tous sont potiers et enfin puisque, par un commencement de spécialisation industrielle, ils ont des forgerons et même des artistes, des bijoutiers en ivoire (1). Néanmoins l'intelligence hottentote est très faible encore, du moins pour tout ce qui n'a pas trait à la satisfaction des besoins essentiels de la vie. Ainsi, s'agit-il de leurs bœufs ? les Hottentots ont une mémoire facile et tenace ; alors ils retiennent longtemps et fidèlement les noms des animaux composant les très nombreux attelages usités dans l'Afrique méridionale, et cela après les avoir entendus une seule fois (2) ; mais, nonobstant, ils sont d'une extrême imprévoyance, au point de consommer en un jour toutes leurs provisions sans songer à la disette qui les attend pour le lendemain (3). Comme les Bochimans, les Hottentots n'ont que trois noms de nombre et, pour aller au-delà de trois, ils comptent sur leurs doigts, mais parviennent rarement à dépasser cinq. Leur demande-t-on à combien de jours de marche on est de tel ou tel endroit ? ils sont dans l'impossibilité de répondre. Un Hottentot Dammara, à qui l'on avait acheté deux moutons, à raison de deux rouleaux de tabac par animal, et à qui l'on avait payé ensemble toute la somme ne réussit point à comprendre et il obligea l'acheteur à payer chaque animal séparément et successivement. S'agit-il d'acheter ou de vendre un bœuf pour dix rouleaux de tabac, par exemple ? alors le vendeur Dammara étend ses mains par terre, puis l'acheteur place un rouleau de tabac sur chacun des doigts étendus. Pourtant ces pauvres calculateurs s'aperçoivent ordinairement très bien qu'un bœuf a disparu de leur troupeau ; mais c'est

(1) *Dictionnaire d'Ethnographie* de Migne, article *Hottentot*.
(2) Burchell. *Hist. univ. voy.* vol. XXVI. 102.
(3) Cowper Rose. *Ibid.*, vol. XXIX. 277.

simplement parce qu'ils connaissent individuellement tous leurs animaux (1). Pour noter le temps, la durée, les Hottentots les divisent en époques de sécheresse ou de pluie et ils subdivisent en lunes les saisons météorologiques. Les jours, ils ne les peuvent plus compter, dès que leur nombre excède celui des doigts de leurs mains, et alors ils se bornent à désigner certains d'entre eux par une circonstance extraordinaire : un orage, une émigration, une épizootie, la mort d'un éléphant tiré à la chasse, etc, etc. Les parties du jour s'indiquent par le cours et la hauteur du soleil (2).

Sur un point particulier, les Hottentots sont beaucoup plus avancés que les Bochimans ; car ils ont tous un nom personnel (3). — Quant à l'éducation des enfants, elle semble chez eux à peu près nulle. Les premiers temps de sa vie, l'enfant les passe sur le dos de sa mère, où il est maintenu par deux écharpes en peaux, l'une qui le presse contre la mère, l'autre qui le soutient et l'empêche de glisser (4). — Plus tard, l'éducation pratique doit se faire par l'imitation, à laquelle tous les enfants sont si enclins et qui même leur inspire leurs jeux. Ainsi les petits Australiens, dont je parlais dans le précédent chapitre, jouent avec des petites lances et des petits *boumerangs*. En avançant dans notre enquête, nous verrons les enfants Esquimaux s'amuser de même à construire de petites huttes de neige glacée, imitation de celles que bâtissent leurs pères, et les petits Peaux-Rouges s'exercer à se servir de petits arcs, etc, etc. C'est là un fait, que l'on est fondé à tenir pour universel, et, si la plupart des voyageurs ne le notent point, c'est qu'il leur semble à la

(1) Galton. *Tropical South Africa.* 132 (cité par Lubbock. *Orig. Civil.* 429).
(2) Levaillant. *Hist. univ. voy.* vol. XXIV. 178.
(3) Moffat. *Loc. cit.*
(4) Levaillant. *Loc. cit.* 160.

fois trop naturel et trop insignifiant. Pourtant, en pays sauvage, ces jeux jouent certainement un grand rôle dans l'éducation pratique; puisqu'ils imitent, et tous les jours, les actes et circonstances de la vie courante, de celle qui attend les enfants et est généralement fort simple. Certains jeux, usités encore par les enfants de nos pays civilisés, sont, comme l'a remarqué Tylor, des survivances de date fort ancienne (1). — Comme exemple, on peut citer le jeu de l'arc, celui de la fronde, aujourd'hui simples exercices, mais qui sûrement ont eu jadis une grande importance éducatrice.

Quand les contacts entre les blancs et les Hottentots sont devenus très fréquents, les sauvages ou du moins certains d'entre eux ont reçu notre instruction scolaire et on a pu recueillir à ce sujet quelques curieuses observations. Tout d'abord la lecture, pratiquée par les blancs, leur parut quelque chose d'incroyable ; ils ne pouvaient croire que les caractères écrits pussent se traduire en mots parlés (2). Les Hottentots Corannas commencèrent par supposer que, pour apprendre à lire, il fallait user d'un charme secret et ils demandèrent à connaître cet art mystérieux. Quand Moffat leur enseigna les lettres, ils se mirent à les répéter au clair de la lune en criant le plus fort possible, afin, disaient-ils, de s'habituer plus vite aux « semences » ; c'était ainsi qu'ils appelaient les lettres de l'alphabet. Enfin ils prièrent qu'on leur enseignât l'alphabet en musique et le missionnaire dut adapter aux lettres un vieil air ; après quoi, les Corannas passèrent allègrement une grande partie de la nuit à chanter l'alphabet (3). Certains d'entre eux étaient doués d'une de ces mémoires phonographiques, que l'on trouve parfois chez nos idiots et l'un d'eux, après avoir entendu une

(1) Tylor. *Civil. primitive.* t. I. Ch. III. p. 83. 84.
(2) Burchell. *Loc. cit.*, 410.
(3) Moffat. *Loc-cit.* 379-380.

seule fois un sermon du missionnaire Moffat, le répéta mot à mot avec les gestes appropriés (1). Aussitôt ouvertes, les écoles des missionnaires furent vite fréquentées et les progrès des élèves, qui apprirent sans peine à lire et à écrire, étonnèrent les maîtres (2). Dans une seule mission, 912 hottentots, enfants et adultes, fréquentaient les écoles et même contribuaient aux frais de la mission (3). Mais la lecture et même l'écriture sont des connaissances, que l'on acquiert presque machinalement ; elles ne mettent jamais en jeu que la mémoire et nullement le jugement, le raisonnement, les hautes facultés de l'esprit. Aussi partout les primitifs les apprennent sans grand effort. En elles-mêmes, la lecture et l'écriture ne font pas de miracles et ne suffisent pas du tout, comme on le croit beaucoup trop dans nos contrées civilisées, à développer l'intelligence, encore moins à transformer radicalement la personnalité morale, le caractère, c'est-à-dire la somme des aptitudes antérieurement acquises ; aussi des faits analogues à celui de Benilong, l'Australien, jetant aux orties son froc de civilisation, se sont aussi produits chez les Hottentots : « Un jeune Hottentot, écrit un voyageur, un jeune Hottentot, qui avait été élevé par le gouverneur Van der Stel dans la religion et les mœurs des Hollandais, qui avait appris plusieurs langues et donné des preuves d'un esprit pouvant, en apparence, lui permettre d'arriver à tout, fut envoyé dans l'Inde et là employé dans les affaires publiques. Mais, à son retour au Cap, il dépouilla les vêtements européens, se couvrit de peaux de mouton et, dans cet état, se présentant devant le gouverneur, il renonça solennellement à la société des hommes civilisés et à la religion chrétienne, déclarant

(1) Moffat, 378.
(2) *Ibid.* 29.
(3) *Ibid.* 33.

qu'il voulait vivre et mourir dans la religion de ses ancêtres et en suivant leurs coutumes » (1).

Au cours de notre enquête, nous rencontrerons, chez des races très dissemblables, d'autres faits de ce genre et je ne manquerai pas de les signaler en passant. Ils valent d'être pris en sérieuse considération ; car ils prouvent qu'entre l'intelligence proprement dite et le caractère, c'est-à-dire les penchants profondément empreints dans les centres nerveux et résultant de toute l'existence des ancêtres, il n'y a pas de lien très étroit. Or, ce fonds mental de l'être, notre instruction scolaire ne saurait l'atteindre, encore moins le modifier. Si l'on y regardait de bien près, on verrait que, même dans nos vieilles sociétés civilisées, quantité de personnes, sans en excepter beaucoup de celles qui ont reçu une éducation réputée supérieure, ont gardé intact un fond de moralité tout-à-fait sauvage, qui, à l'occasion se manifeste. Mais ce sont là de grosses questions, sur lesquelles nous aurons plus tard occasion de revenir.

IV. — *Les nègres occidentaux.*

Les Bochimans et les Hottentots sont, comme je le disais tout à l'heure, une variété très particulière de la race nègre, à ce point qu'on les a quelquefois rapprochés des *négritos* de l'Afrique centrale, de ces Pygmées décrits par divers voyageurs et dont deux spécimens, les Akkas de la Nubie, ont même été amenés en Europe. Pourtant les Hottentots, tout en étant d'assez petite taille, ne sont point de race naine, comme les Akkas ou comme les Pygmées de Stanley ; en réalité, ils constituent une race à part, dont l'histoire est encore à faire. On ne saurait donc conclure légitimement de leur infériorité

(1) Kolbe. *Voy. au Cap de Bonne Espérance* (cité par Prichard in *Histoire naturelle de l'Homme*, 304).

mentale à celle des autres races colorées de l'Afrique et il est nécessaire d'examiner ces dernières à part au point de vue de tout ce qui touche à l'éducation et au développement mental. Mais, dans l'Afrique noire, de même que dans les autres pays sauvages, il ne saurait être question d'éducation organisée, du moins en dehors des pays musulmans et des écoles fondées par les Européens. L'éducation se fait toute seule par les jeux, par l'imitation, par les expériences fortuites et les accidents de la vie enfantine et c'est cette éducation spontanée, que nous avons à étudier.

Chez les populations noires de l'Afrique occidentale, les femmes tiennent à honneur d'accoucher sans gémir ; « elles se croiraient déshonorées, si elles jetaient le moindre cri » (1) ; mais, tout en étant courageuses, les mères sont assez tendres ; elles aiment beaucoup leurs enfants, qu'elles allaitent longtemps, parfois jusqu'à ce qu'ils cessent de réclamer le sein (2). Comme les femmes de la plupart des pays sauvages, les négresses portent leurs jeunes enfants sur leur dos dans une écharpe, qui parfois, chez les *mbondeno*, par exemple, prend son point d'appui sur le front de la mère (3), et rappelle ainsi la manière dont les indigènes de l'ancien Mexique portaient les fardeaux. Divers observateurs ont remarqué la tendresse des négresses et même des nègres, sans distinction de sexe, pour leurs enfants. Chez les noirs de la Sénégambie et du Niger, dit Soleillet, le sentiment de la famille est très développé ; ils aiment et caressent leurs enfants (4). Mondière est bien plus explicite, en abondant

(1) Villeneuve. *L'Afrique*. t. IV. 118 (Cité par Hovelacque dans *Les Nègres*. 313).

(2) A. Hovelacque, *Les Nègres*. 314.

(3) Du Chaillu. *Afrique équatoriale*. 139.

(4) P. Soleillet. *Voyages et découvertes*, 176, in *Bibliothèque des aventures et voyages*.

dans le même sens : « Il y a, dit-il, chez la négresse, un véritable et profond amour pour ses enfants, qui le lui rendent bien en tendresse filiale. Dire les soins, les cajoleries, les enfantillages de ces mères, dont la figure et les gestes semblent si peu se prêter à la chose, serait difficile. Ce sont des chansons modulées sur un rythme doux et tendre, des rires enfantins, des caresses de tous les instants (1) ». Mais cette vive affection pour les enfants semble être de courte durée, comme chez les animaux. Dès que l'enfant peut marcher, on ne s'en occupe plus guère ; toute liberté lui est laissée pour apprendre la vie à ses risques ; ainsi les négrillons s'en vont loin de la case, où ils veulent, même sur le bord de la mer pour y apprendre à nager (2). La mère ne s'en embarrasse point. Elle s'est élevée elle-même de cette façon et laisse ses enfants faire comme elle. Il faut dire que cet abandon ne semble pas nuire aux enfants, qui deviennent ordinairement robustes et forts, bien plus que les enfants européens du même âge, mais sans cesse guidés et protégés.

Les nègres donnent des noms à leurs enfants. A ce sujet les coutumes varient ; mais ordinairement le nom est spécial à l'enfant ; ce n'est pas celui du père et il se compose quelquefois de deux parties, dont l'une rappelle le jour de la naissance et l'autre est le nom de la famille maternelle. Parfois on ne donne pas de nom avant l'âge de quatorze ans (3). Chez les Mandingues l'attribution du nom donne lieu à une cérémonie spéciale, dans laquelle l'officiant marmotte quelques phrases à l'oreille de l'enfant, lui crache trois fois au visage, prononce le nom choisi et rend l'enfant à la mère (Mungo Park) (4). Chez

(1) Mondière. *Revue d'Anthropologie*. 74 (1881)

(2) Bosman, II 128.

(3) Labat. *Nouvelles relations de l'Afrique occidentale*. II. 302.

(4) Isert. Voyages en Guinée. 194.

les Bambaras, c'est un *griot*, un barde ambulant, qui décide du nom et le donne (1).

L'absence d'éducation intentionnelle est générale chez tous les nègres encore fétichistes de l'Afrique occidentale. Elle était toujours de règle au Dahomey, où pourtant existait une monarchie ayant certaines prétentions et où la population était divisée en classes. Or, dans toutes ces classes dahoméennes, chez les riches et chez les pauvres, le jeune enfant était abandonné à lui-même. Un voyageur raconte que les enfants grouillent par bandes dans les rues de Whydah, au milieu des immondices, ou dorment d'un profond sommeil sur le sol nu, à côté des troupes de vautours. Les plus jeunes ne quittent pas, le jour, le dos de leurs mères, que l'on voit s'en aller à la provision d'eau par troupes de douze, quinze, vingt, marchant à la file indienne, la cruche sur la tête, la pipe à la bouche, le négrillon sur le dos, en jasant comme des pies et sans s'occuper en rien de leurs rejetons, dont le petit corps est ballotté en tout sens par les mouvements maternels (2).

Au Dahomey, représentant assez bien le summum de civilisation, que peut atteindre assez vite l'Africain occidental, livré à lui-même, l'industrie commence à se spécialiser; il y a des tisserands au métier, des potiers, des forgerons, même des bijoutiers en or et en argent; mais les uns et les autres sont d'une très médiocre habileté. Sauf l'art du potier, qui était accaparé par les amazones, les autres métiers s'exerçaient sans doute de père en fils, sans apprentissage particulier, par l'imitation et la participation des enfants à l'occupation des pères. Dans tous les pays sauvages, c'est ainsi que se forment les ouvriers industriels; c'est aussi pour cette raison et par une conséquence naturelle que se constituent, sans qu'on y pense,

(1) Raffenel. *Nouveau voyage au pays des Nègres.*
(2) Laffite. *Le Dahomé*, etc. 150, 151.

des classes héréditaires, des castes de métiers, comme celles dont j'aurai à signaler l'existence dans les États africains relativement civilisés.

En pays sauvage, il faut bien considérer, comme supérieures, toutes les notions ou connaissances, qui n'ayant point trait directement aux besoins nutritifs et à leur satisfaction ou aux métiers industriels, résultent, si bornées soient-elles, de spéculations intellectuelles et donnent la mesure de la portée mentale. Or, à l'état très rudimentaire, ces notions existent chez les populations dont nous nous occupons. Ainsi la numération de ces noirs est souvent simplement quinaire ; c'est-à-dire que l'on commence par compter jusqu'à cinq, évidemment les cinq doigts d'une main ; puis, pour aller au-delà, on dit 5 + 1, 5 + 2, 5 + 3, etc. ; tel est, par exemple, le cas chez les Ouolofs. Les Mandingues, les Sousous, les Bambaras ont poussé plus loin, jusqu'à la numération digitale complète, par conséquent décimale (1). Chez les populations très adonnées au trafic, par exemple chez les Yorubas d'Abeokuta, les enfants s'amusent à compter des cauris, comme ils le voient faire à leurs parents, et la capacité arithmétique s'est développée, à tel point que dire à quelqu'un : « Tu ne sais même pas combien font neuf fois neuf » est considéré comme un propos injurieux (2).

L'art de mesurer le temps est resté très primitif. La plupart des nègres ne connaissent même pas leur âge (Bosman) et l'abstraite notion du temps qui s'écoule les préoccupe assez peu. Certains cependant, notamment les Yébous, ont une année composée de douze mois de trente jours, et même ils subdivisent chaque mois en six semaines de cinq jours (3). Mais les Mandingues de la Sénégambie ne comptent, au lieu des années, que les *saisons plu-*

(1) A. Hovelacque. *Les Nègres*. 456-457.
(2) Tylor. *Civil. prim.* 279.
(3) D'Avezac. *Mémoires Soc. Ethnol.* t. II.

vieuses, dont ils partagent la durée en *lunes*. Pour eux, les jours sont des *soleils* et ils les subdivisent d'après les diverses et successives positions de l'astre dans le ciel (1).

En général, l'abstraction est une opération intellectuelle, qui dépasse les forces mentales des nègres, dont les langues d'ailleurs manquent de termes abstraits (2); mais, comme les enfants, ce sont d'infatigables parleurs; on peut dire que leur cerveau fuit; tout leur est sujet à discussions interminables, à *palabres* (3).

Un autre genre de faiblesse intellectuelle leur est commun avec les enfants, c'est l'imprévoyance. Ainsi, chaque année, les Sérères apportent aux traitants de la Sénégambie des arachides et vendent tout ce qu'ils en possèdent pour se procurer les colifichets, les objets de pacotille, qui à première vue les séduisent, toujours comme des enfants; puis, quatre mois plus tard, quand il s'agit d'ensemencer, il leur faut revenir au comptoir acheter à un prix exorbitant la graine qu'ils n'ont pas eu d'abord l'idée de conserver. Or, d'une année à l'autre, la leçon ne leur profite pas; car, pour eux, le moment présent est tout et indéfiniment ils commettent la même faute sans se corriger jamais (4).

Les nègres comprennent-ils nos dessins de civilisés ? A ce sujet, on a cité des faits contradictoires. Le passage suivant, que j'extrais d'une relation bien connue, trancherait la question au moins pour le petit peuple des Yébous: « Ce jour-là, pour la première fois, je montrai le livre du capitaine Lyon à Boukhaloun et, à la vue des gravures, qui représentaient les naturels du pays, il s'écria, il protesta, il jura qu'il les reconnaissait: « Voici

(1) Mungo-Park. *Hist. univ. voy.* vol. XXV. 297.
(2) A. Hovelacque. *Les Nègres*, 456.
(3) *Ibid*, 436.
(4) Bérenger-Féraud. *Les peuplades de la Sénégambie*, 358.

l'esclave d'un tel! Et me voilà moi-même, disait-il; Oh! que c'est bien moi! Que c'est frappant! Loué soit Dieu pour les talents qu'il a donnés aux Anglais! Ils sont habiles, fort habiles ». Mais continue le narrateur, je ne pus jamais parvenir à lui faire comprendre ce que signifiait un paysage. Il l'examinait et le retournait de toutes les façons sans imaginer ce dont il s'agissait. Son intelligence ne pouvait rien concevoir au-delà de la représentation d'un chameau ou d'une figure humaine (1) ».

Boukhaloun, le nègre Yébou, dont il est ici question et qui devait être un noir mahométan, d'après son invocation à Dieu, reconnaissait donc très bien dans un dessin les figures humaines et, ajoute-t-on, celles des animaux; mais le paysage dépassait sa compréhension. Or un psychologue de l'enfance, de la nôtre, M. B. Perez, a signalé la même incapacité ou à peu près chez nos enfants d'Europe. Dans leurs essais artistiques, dit-il, les enfants ont, pour sujet de prédilection, la personne humaine et les animaux; le paysage les laisse indifférents (2) et ils n'ont pas la moindre idée de la perspective (3). Enfin il ajoute, et avec pleine raison, que nos artistes préhistoriques ont débuté de la même manière dans les arts graphiques. Concluons donc que les dessinateurs et graveurs de la préhistoire étaient des sauvages, psychiquement comparables aux nègres de l'Afrique occidentale, aux Bochimans, aux Australiens et que l'enfant européen passe par un stade que l'on peut considérer comme une récapitulation du développement mental de sa race.

Aux caractères enfantins, que l'on peut constater chez les noirs de l'Afrique, il en faut ajouter un, que j'ai déjà indiqué en passant, c'est le besoin de parler, la garrulité.

(1) Denham et Clapperton. *Hist. univ. voy.* vol. XXVII, 77. — Denham. *Travels in Africa*. Vol. I.

(2) B. Perez. *L'art et la poésie chez l'enfant*, 203.

(3) *Ibid.* 195.

Ce trait est commun à toutes les races noires de l'Afrique; il s'accentue cependant chez certaines populations. Laing met sous ce rapport au-dessus de tous les autres, les *Fino* ou orateurs professionnels des Mandingues, des Foulahs et de Kouranko, qui peuvent pérorer durant des heures entières et avec une éloquence si bien appropriée aux goûts et à l'intelligence de leurs compatriotes, qu'ils réussissent à fixer pendant tout ce temps la mobile attention de leurs auditeurs (1). Chez leurs congénères, le talent oratoire des *Fino* est même si hautement apprécié qu'avec les musiciens, les cordonniers et les forgerons, ils forment des classes aristocratiques ou du moins privilégiées, dont les membres peuvent toujours, en temps de guerre, parcourir le pays sans danger et même couvrir d'une protection efficace, qui rappelle l'*anaya* kabyle, les étrangers noirs (2), auxquels ils s'intéressent.

III. *Nègres orientaux.*

Jusqu'ici je n'ai guère parlé que des noirs de l'Afrique occidentale et, autant que possible, des populations n'ayant pas encore subi l'influence du mahométisme. Cette dernière distinction est importante ; car l'introduction de la religion musulmane, même grossièrement comprise et pratiquée, modifie toujours plus ou moins profondément l'état social et même la mentalité des noirs restés jusque là fétichistes. La distinction entre l'occident et l'orient du continent africain a aussi sa raison d'être ; car, plus on avance vers l'est, plus on rencontre des populations appartenant aux races noires supérieures, aux races dites éthiopiennes. Mais ces noirs relativement supérieurs sont souvent limitrophes des autres ; plus souvent encore ils se sont mélangés avec eux ; ou bien, tout en étant de race

(1) Laing. *Hist. univ. voy.* vol. XXVIII, 73.
(2) *Ibid.* 46.

anatomiquement plus relevée, il sont pourtant encore très peu civilisés. De sorte que, si on les examine au point de vue de la manière dont ils élèvent les enfants ou bien à celui de leur développement mental, on voit qu'ils se rapprochent fort des nègres de l'occident africain.

Ainsi, chez les Vouanyamouézi, la femme, parvenue au terme de sa grossesse, s'en va encore accoucher, seule, dans un fourré, exactement comme une bête; en quelques heures tout est terminé et la nouvelle accouchée regagne son village, en portant l'enfant nouveau-né sur son dos, dans une écharpe, à la mode africaine. Assez souvent elle rapporte en même temps une charge de bois sur sa tête pour ne pas perdre de temps (1). Si, par aventure, il est né deux jumeaux, l'un des deux doit être mis à mort; mais la mère en conserve quelque temps le souvenir, en emmaillottant une gourde, qu'elle met à dormir à côté de l'enfant épargné (2). — C'est qu'en pays sauvage, la naissance de deux jumeaux, outre qu'elle déplaît aux indigènes par son caractère anormal, est, pour la mère, une lourde charge et il est assez ordinaire qu'on en allège le poids en sacrifiant l'un des enfants. Chez les Vouazaramo, autre peuplade orientale, les deux nouveau-nés sont seulement vendus ou, à défaut d'acquéreur, exposés dans les jungles, c'est-à-dire abandonnés aux bêtes sauvages (3).

Au contraire, dans les cas de naissance unipare, l'enfant est et doit être convenablement soigné. Ainsi chez ces mêmes Vouazaramo, si impitoyables pour les jumeaux, la mère est obligée de subir, en cas de mort de son nourrisson, une expiation rituelle. On l'oblige à s'asseoir hors du village et là, barbouillée de graisse et de farine, elle reste en butte aux propos et aux gestes in-

(1) Burton, *Voyage aux Grands Lacs*. 377.
(2) Burton. *Loc. cit.* 277.
(3) *Ibid*, 105.

jurieux de toute la population (1). — Pourtant l'enfant, même soigné et conservé, court encore un grand danger au moment de la dentition. On sait que, chez l'homme, lors de la première éruption dentaire, les incisives inférieures apparaissent avant les supérieures; mais il peut arriver que cet ordre soit renversé. Or, dans ce cas, chez les Vouazaramo, l'enfant, tenu pour maudit, est abandonné, vendu ou tué, du moins chez les noirs encore fétichistes. Il s'agit là d'un préjugé très répandu, puisque les Arabes de Zanzibar le partagent; pourtant ils ne sacrifient plus le *Kidogo* (c'est ainsi qu'on désigne l'enfant anormal); ils se contentent de lui lire quelques versets du Koran et de lui faire jurer, sans doute par l'intermédiaire d'un répondant, qu'il s'abstiendra de leur nuire (2).

Dans tout cet orient africain, l'affection instinctive pour les enfants est néanmoins assez développée. Ainsi les Niam-Niam désirent des enfants et honorent la mère d'une nombreuse famille (3). Certaines populations se distinguent même par le développement de leurs sentiments affectueux. Ainsi chez les Dinkas, les frères s'entr'aident et les enfants ne sont jamais abandonnés; on n'est pas non plus dur pour les vieux parents. Au dire de Burton, ces faits constitueraient, dans l'Afrique orientale, d'honorables exceptions. D'ordinaire, aussitôt passée la première enfance, le père et le fils deviendraient ennemis, exactement comme le font les animaux sauvages. Pourtant tous les indigènes semblent avoir gardé des soins maternels un souvenir durable; car dans les moments de crainte, d'inquiétante surprise, ils s'écrient toujours « mama ! mama ! » (4)

Dans tous les cas, les mœurs cruelles attribuées par

(1) Burton, *Loc. cit.* 105.
(2) *Ibid*, 107.
(3) Schweinfurth, *Au cœur de l'Afrique*, I, 212. II, 27.
(4) Burton. *Loc. cit.* 637.

Burton aux indigènes orientaux ne sont pas aussi universellement répandues que ce voyageur l'affirme; car un autre explorateur, Schweinfurth, rapporte le fait suivant, dont, il est vrai, le héros aurait été un indigène Dinka. Il s'agit d'un Dinka de l'escorte de Schweinfurth, d'un malheureux, dont les pieds étaient attaqués par le ver de Guinée: « A notre départ, raconte le voyageur, ne pouvant pas nous suivre, il dut regagner sa demeure, située sur le territoire des Ghattas. Ses pieds étaient si gonflés qu'il pouvait à peine faire un pas et n'avançait qu'en se traînant avec une difficulté excessive; mais l'épreuve ne fut pas longue; il vit bientôt arriver son père, qui venait à sa rencontre. Le pauvre homme, qui n'avait ni charrette, ni monture, prit son fils, un grand gaillard de six pieds de haut, et le porta sur ses épaules pendant quinze ou seize lieues ». On pourrait croire qu'une exception n'infirme pas une règle et que par suite ce trait d'affection paternelle prouve peu de chose; mais Schweinfurth ajoute que « ce fait fut regardé par tous les autres noirs de l'escorte comme la chose du monde la plus naturelle » (1).

Les noirs de l'Afrique orientale n'en sont plus à la période tout à fait primitive où les individus n'ont pas encore de nom personnel; mais ces noms, du moins chez les Bongos, ne sont ni ceux du père, ni ceux de la mère; ce sont des vocables infiniment variés, capricieusement choisis par les parents: tantôt le nom d'un arbre, tantôt celui d'un animal, etc. (2). D'ailleurs ces Bongos ont, relativement au traitement de leurs enfants, diverses coutumes qui leur sont particulières. Dès qu'un de leurs enfants est sevré, il ne passe plus la nuit dans la case de ses parents. Mais à ce propos, il importe de se rappeler que, chez les

(1) Schweinfurth. *Loc. cit.* I. 168.
(2) Schweinfurth. *Loc, cit.* I. 295.

sauvages, l'allaitement dure plusieurs années. A cet enfant déjà grandelet on construit une hutte spéciale et il vient seulement prendre ses repas dans la case paternelle (1).

Sur le chapitre de l'éducation donnée par les parents aux enfants, tous les explorateurs sont muets et l'on est en droit d'en conclure qu'à part l'élevage de la première enfance, l'éducation intentionnelle est à peu près nulle, que les connaissances pratiques indispensables s'acquièrent seulement par imitation, par les jeux ou sous le fouet de la nécessité. — Pour les notions plus particulièrement intellectuelles de ces nègres orientaux, elles ne dépassent certainement pas les notions extrêmement bornées, que nous avons trouvées dans l'Afrique occidentale. Ils ont une numération rudimentaire, mais paraissent à un degré extraordinaire rebelles au plus simple travail d'abstraction, si l'on en juge du moins par le dialogue suivant, qui nous a été rapporté par Burton : Le voyageur, alors dans le pays d'Ounyoro, essayait de se rendre compte de la diversité des dialectes en recueillant au passage chez les diverses tribus les noms des premiers nombres : « Il était rare, dit-il, que j'obtinsse un résultat satisfaisant avant une demi-heure au moins de la conversation suivante : « Ecoute, ô mon frère ! Dans la langue du rivage, nous disons « un, deux, trois, quatre, cinq. » Je m'énonçais en Kisahouahili et je comptais sur mes doigts pour me faire mieux comprendre. — Hou ! Hou ! Hou ! répondait le sauvage, nous autres, nous disons « doigts ». — Ce n'est pas cela que je te demande ; l'homme blanc voudrait savoir, comment tu dis « Un », puis « Deux ». — Un, deux, quoi ! moutons, chèvres ou femmes ? — Non ; dis-moi seulement un, deux, trois, dans ton propre langage, celui des Vouapoka. — Hi ! Hi ! Hi !

(1) Schweinfurth. *Loc. cit.* I. 287.

Qu'est-ce que l'homme blanc veut faire des Vouapoka ? » — Ainsi de suite jusqu'à ce que ma patience fût complètement à bout ; ils se mettaient alors à jaser et, comme le cheval de la légende irlandaise, une fois lâchée, leur langue ne s'arrêtait plus » (1). — Si cette conversation a été exactement recueillie, comme il est probable, elle a, pour nous, la valeur d'une expérience psychologique et atteste, chez l'interlocuteur noir, une extraordinaire impuissance d'abstraction, puisqu'il semble incapable d'employer isolément les noms de nombre, et qu'il lui faut les rattacher à des objets concrets. Enfin sa faculté d'attention est des plus débiles, puisqu'il ne parvient pas à suivre, même peu de temps, une idée très simple sans éprouver un sentiment de fatigue intellectuelle si pénible, qu'il tâche de la secouer aussitôt en battant les buissons.

D'après Burton, cette débilité intellectuelle, serait générale chez les noirs orientaux. Incapables de la moindre tension d'esprit, ces indigènes ne peuvent répondre à la plus simple question, même par oui ou par non.

Ainsi, interrogés au sujet des noms et des distances des localités les plus voisines, ils ne réussissent jamais à donner un renseignement exact ; les distances, qu'ils indiquent, ne sont pas les mêmes deux fois de suite et presque jamais ils n'énumèrent les stations dans leur ordre exact, etc, etc. (2). — Evidemment tous ces faits dénotent une grande faiblesse mentale. Autorisent-ils à en conclure l'irrémédiable infériorité de leur race ? Avant de répondre à cette grave question, il convient de voir quels ont été les résultats de l'enseignement scolaire, précisément dans cette Afrique occidentale, où se trouvent des spécimens assez inférieurs de la race noire.

(1) Burton. *Loc. cit.* 524-525.
(2) *Ibid., Loc. cit.* 33.

IV. — *De la valeur mentale des nègres inférieurs.*

Nous aurons plus tard à examiner quels fruits a donnés l'instruction européenne appliquée aux enfants nègres, chez la race noire transplantée au milieu des blancs, particulièrement aux Etats-Unis d'Amérique. Pour l'instant, je ne veux parler que des écoles fondées en pays africain et dans la région occidentale.

Toutes ces écoles sont l'œuvre des missionnaires, c'est-à-dire qu'on s'y préoccupe avant tout de l'instruction religieuse. C'est là le point, sur lequel les maîtres insistent et par suite c'est celui qui frappe le plus l'attention des élèves. Ainsi, à Baraka, sur le fleuve Gabon, on apprenait aux enfants à lire les Écritures en langue mponguée. On y joignait cependant quelques notions d'histoire et de géographie. Les plus avancés des élèves lisaient et même écrivaient l'Anglais (1). Jusqu'où allait cette connaissance de la lecture et de l'écriture? Sans doute pas très loin. Voici ce que rapporte un témoin oculaire, à propos d'autres écoles anglaises, instituées au Gabon par les missionnaires: « On nous a beaucoup parlé des écoles de Sierra-Leone et des progrès rapides qu'y faisait l'instruction. Nous pouvons affirmer que tout ce qui a été dit à cet égard est absolument faux. On a enseigné à quelques africains affranchis non à lire, mais à réciter, de routine, comme de véritables perroquets, plusieurs pages d'un livre. C'est à cela que se borne leur éducation; voilà l'étendue exacte de leurs connaissances: ils ne savent rien de plus. Si l'on tourne un autre feuillet, non seulement ils ne peuvent pas lire un mot, ni nommer une lettre; mais ils sont même incapables de distinguer le commencement de leur livre de sa fin » (2). Il est clair qu'une instruction

(1) Du Chaillu, *Afrique équatoriale*, 95.

(2) *Etablissements anglais dans l'Afrique occidentale*, in *Revue Britannique*, p. 10. Année 1827.

pareille ne saurait exercer qu'une très faible influence civilisatrice; l'esprit des élèves reste nègre; à peine est-il légèrement blanchi: « Les enfants, dit un explorateur, se laissent volontiers catéchiser par indolence; mais, devenus adolescents, ils oublient tout et ne croient plus ni à Dieu, ni à diable, ni au méthodisme, ni au fétichisme, ni aux missionnaires, ni aux sorciers. Rhum et shelling, voilà dès lors leur religion. Pour le reste, ils vivent de la vie de leurs pères, ne pensant qu'à manger, boire, dormir et cultivant la paresse avec l'apathie des lézards » (1). Dans une intéressante discussion tenue à la Société anthropologique de Londres, il y a une trentaine d'années, un commerçant anglais de Sierra-Leone fit la déclaration suivante, en l'appuyant de nombreux exemples: « Durant ma résidence à la côte, j'ai employé, comme clercs, au moins vingt indigènes. Presque tous venaient des écoles de mission et je n'en pourrais citer un seul, qui ne m'ait volé ou n'ait commis toute sorte de méfaits » (2).

Pourtant on s'accorde à dire que, durant la période d'enfance, le nègre dépasse en intelligence l'enfant blanc du même âge. Ce serait d'abord un fruit excellent, mais qui n'arriverait pas à maturité. D'autre part, il faut se méfier beaucoup de ces condamnations en masse lancées sur toute une race. Souvent elles résultent d'une observation très insuffisante; plus souvent elles sont inspirées par des intérêts de très basse nature et parfois même visent à pallier d'abominables abus. C'est en vertu de ces jugements hâtifs ou intéressés, que, pendant bien longtemps, on s'est efforcé de justifier l'esclavage des noirs dans les colonies européennes et même d'en absoudre tous les excès. Que les nègres, spécialement ceux dont nous nous

(1) Hertz, *Sur les côtes de Guinée*.

(2) Harris, *Journal of the Anth. Soc. of London*, t. III, p. 163 (1865).

sommes occupés dans ce chapitre, soient actuellement inférieurs en général à la moyenne des Européens de nos jours, cela semble incontestable. S'ensuit-il qu'ils ne doivent jamais franchir ce degré d'infériorité? Nullement. Nos ancêtres n'étaient pas plus développés, à l'origine de notre civilisation. Pour se perfectionner, il a fallu à leurs descendants bien des siècles. Il est donc parfaitement injuste et déraisonnable de prétendre transformer les noirs d'Afrique en un tour de main et en leur offrant, d'une main l'Évangile, qu'ils comprennent peu, de l'autre l'alcool, qu'ils aiment trop, comme tous les primitifs. L'instruction primaire, fût-elle bien entendue, n'a pas le pouvoir de refondre en un instant la nature humaine. Même dans nos grandes villes d'Europe, où elle est certainement mieux dirigée que dans les écoles de missions du Gabon, de Sierra-Leone, etc., elle rencontre beaucoup de natures réfractaires. Faut-il en attendre des miracles dans l'Afrique noire où on la montre aux indigènes bien plus qu'on ne la leur donne? Enfin, quand même elle serait de qualité supérieure, comme, essentiellement, elle vise surtout à meubler la mémoire de notions jugées utiles, on ne saurait espérer qu'elle ait par surcroît la puissance de changer les instincts les plus invétérés. Ceux-ci résultent de toute la vie des ancêtres sauvages. Pour arriver à les amortir, il faudrait de lents efforts en sens contraire et d'une autre nature que l'enseignement scolaire. C'est pour avoir négligé ce côté de l'éducation, que l'on a vu tant de fois des sauvages bien élevés, au point de vue scolaire, secouer notre civilisation comme un gênant fardeau. Déjà j'ai signalé des faits de ce genre. J'en citerai encore un pour terminer ce chapitre: « Il s'agit d'un Fanti, qui, enlevé du milieu des siens à l'âge de huit ans, transporté en Europe, éduqué chrétiennement, étudia habilement la théologie, prêcha à la Haye et en d'autres villes de Hollande avec un succès considérable et fut enfin en-

voyé, comme pasteur, dans son pays. On espérait tout de son zèle et de sa foi. Or, à peine débarqué, il retournait à la vie de ses pères » (1). De même que d'autres faits analogues, celui-ci est intéressant à titre d'expérience psychologique, attestant la force des habitudes héréditaires. Il n'y a pas à lui accorder d'autre importance.

(1) Boudyck-Bastianse. *Voy. à la côte de Guinée*, 200 (1853). (Cité par A. Hovelacque, in *Les Nègres*, etc., 443).

CHAPITRE IV.

L'ÉDUCATION CHEZ LES NÈGRES DE RACE SUPÉRIEURE

Sommaire

I. *Les Cafres.* — De la classification des races. — Le pouvoir du père de famille en Cafrerie. — Férocité et amour pour les enfants. — Naissance et élevage de l'enfant. — Les corporations d'enfants. — Éducation de l'endurance. — Le noviciat des pays cafres. — Culture de la langue et de l'éloquence. — Initiations éducatrices. — Circoncision et excision. — Les travaux des femmes. — Initiation douloureuse des garçons. — Compagnonnage et initiation intellectuelle. — Analogies avec l'ancienne Égypte. — II. *Les Massaï.* Les races éthiopiennes. — Savante agriculture des Massaï. — Education militaire. — Initiation éducatrice des jeunes gens. — Entraînement guerrier. — Du mariage. — III. *La mentalité des races noires supérieures.* Illusions animiques suscitées par des photographies. — Indifférence religieuse des Cafres. — Débilité de l'attention intellectuelle. — Superstitions et illusions animiques. — — Absence de sens moral. — La lecture, art surnaturel. — Goût pour le style imagé. — Evangélisation et civilisation. — Un cas de mémoire phonographique. — IV. *Les petites monarchies fétichistes de l'Afrique tropicale.* — Absence d'éducation intentionnelle au Karagoué. — Intelligence d'enfant. — Amour du langage figuré. — L'instruction militaire des amazones dahoméennes. — V. *Les États musulmans de l'Afrique tropicale.* Populations métissées. — Imitation et apprentissage. — Ecoles des mosquées. — Ecoles relativement savantes de Tombouctou. — Enseignement nomade. — VI. *La valeur mentale des races noires.* — Evolution tardive. — Traits d'infériorité intellectuelle communs à l'Afrique noire et à l'Europe. — Ecoles pour les gens de couleur aux Etats-Unis. — Résultats encourageants. — Pas de corrélation entre l'instruction scolaire et le progrès moral.

I. *Les Cafres*

Dans le dernier chapitre, je me suis attaché à ne par-

ler que des noirs africains les plus inférieurs; mais il en est d'autres, qui, d'eux-mêmes, se sont développés dans une certaine mesure et qui sûrement peuvent ou pourront marcher plus avant encore dans la voie du progrès. C'est que notre classification des races humaines est des plus grossières. Nos dénominations: homme noir, homme jaune, homme blanc, ne sont que des étiquettes générales désignant des groupes formés de variétés très dissemblables et réunies seulement par certains traits anatomiques. Sans doute ces traits sont frappants; mais ils n'excluent pas de nombreuses disparités. Nous savons trop que, même au sein des races les plus supérieures aujourd'hui, il existe nombre d'individus mentalement assimilables aux plus frustes des sauvages. Inversement les races dites inférieures comprennent non seulement des individualités, mais même des groupes, qui dominent le reste de leurs congénères. Tel est le cas pour l'homme nègre; et le stupide noir du Gabon, par exemple, ne nous représente que l'échelon dernier des variétés noires, appartenant au type africain. Il nous reste à voir maintenant quelle est la valeur intellectuelle des autres types, comment ils entendent l'éducation, comment aussi ils se comportent vis-à-vis de l'éducation européenne. Je commencerai cette investigation par les Cafres, si voisins et pourtant si différents des Hottentots et des Bochimans, dont j'ai parlé dans la précédente leçon.

Comment les Cafres traitent-ils, comment élèvent-ils leurs enfants? Chez les Cafres, ce que quantité de nos compatriotes appellent avec un trop grand respect « le droit du père de famille » est à peu près sans limites. Moffat raconte que deux hommes vinrent lui offrir leurs enfants, l'un pour une brebis, l'autre pour une provision de perles (1). Mais cela n'est rien; dans presque toute

(1) Moffat. *Vingt-trois ans dans le sud de l'Afrique*, 248.

l'Afrique, vendre son enfant, sa chose, n'est pas même une peccadille; c'est un droit. On allait parfois beaucoup plus loin; ainsi, dans une région montagneuse au-dessus de Thaba-Bissago, une vieille femme racontait, que, dans son enfance, ses parents l'avaient mise dans un piège à lions, c'est-à-dire sous une grande trappe en pierre, où elle devait servir d'appât aux fauves. C'était, paraît-il, une coutume assez répandue dans la région. Les cris de l'enfant attiraient en effet les lions; mais l'appât, l'enfant, était le plus souvent sacrifié (1). Néanmoins il ne s'agit là, selon toute apparence, que d'une coutume locale et exceptionnelle. En effet, quoique volontiers cruels, les Cafres semblent aimer beaucoup leurs enfants. Ainsi, malgré la gloutonnerie générale, s'il arrive que, pendant les repas un enfant s'approche d'un cercle d'hommes mangeant, bâfrant avec leur bestialité ordinaire, il est bien accueilli et on lui fait avec empressement part de la provende commune. C'est que dans la société cafre la solidarité est intime encore et par suite toute naissance d'enfant est considérée, comme un avantage, comme un appoint, accroissant les forces du groupe. Même les chefs adoptent volontiers les petits étrangers, qu'on leur apporte. Cependant, comme il arrive ordinairement partout, jusque dans les pays civilisés, les garçons sont préférés aux filles; c'est que chez les Cafres, la guerre est encore la préoccupation maîtresse aussi bien des chefs que des sujets.

La naissance d'un enfant est, pour les Cafres, un événement d'une telle importance, que les parents prennent toujours le nom de leur fils aîné, auquel on ajoute seulement *ma*, pour la mère, *ra*, pour le père. Arrive-t-il que, par accident, la mère vienne à succomber avant que l'en-

(1) Layland. *Journ. of Ethmol. Soc.* vol. I. p. 79 (1869). *Cave cannibals of South Africa.*

fant soit élevé? alors les grand'mères la remplacent, deviennent même nourrices, si elles sont encore assez jeunes. A ce propos, Livingstone cite des faits fort curieux, ceux où des grand'mères de quarante ans ont pu, sans accouchement nouveau, redevenir nourrices uniquement en se faisant téter par leurs petits-fils (1). Si extraordinaire qu'il nous paraisse, ce fait ne doit pas être rejeté à la légère; nous verrons qu'il a été aussi constaté chez les Peaux-Rouges.

Chez les Cafres, de même que dans beaucoup d'autres races belliqueuses, on pense que le plus ou moins de stoïcisme déployé par la mère durant l'accouchement peut influer sur le caractère de son rejeton, en faire un brave ou un lâche. Aussi les femmes cafres se font-elles un point d'honneur d'enfanter sans laisser échapper une plainte. Pendant le travail de la parturition, les amies de la patiente l'entourent et l'encouragent en lui disant: « Allons, *ma*, tu es une femme; une femme ne doit pas crier »! La race est d'ailleurs peu sensible et les hommes ne pleurent jamais (2).

En Cafrerie, l'éducation est moins nulle, moins animale, que chez les noirs tout-à-fait inférieurs. Le nouveau-né est, comme il arrive en tout pays sauvage, porté dans un sac de peau sur le dos nu de la mère et allaité pendant plusieurs années (3); mais plus tard on s'occupe de son éducation. Tous les jeunes enfants à peu près de même âge constituent une sorte de corporation, de classe, et on s'efforce de les préparer aux fonctions viriles ou féminines qui les attendent. Les filles ayant pour tout vêtement des graines de citrouille et des segments de roseaux enfilés sur des cordelettes formant ceinture, s'en vont, sous la con-

(1) Livingstone. *Explorations dans l'Afrique australe*, 143.
(2) Livingstone. *Loc. cit.* 148.
(3) Moffat. *Vingt-trois ans dans le sud de l'Afrique*, 317

duite des vieilles femmes, chercher de l'eau; en Cafrerie, c'est là une occupation sociale de première importance, et pour laquelle un dressage particulier est nécessaire (1). En même temps, on essaie de développer leur énergie, leur endurance à la douleur, par des épreuves spéciales, par exemple, en leur faisant des brûlures sur les avant-bras. Il est curieux de noter en passant, qu'en Amérique, les enfants Peaux-rouges se font un jeu de cette douloureuse épreuve.

Chez les Cafres Bangaï, les jeunes garçons sont soumis à un temps de stage, qui rappelle assez bien l'éducation des pages durant le Moyen âge. Tous les enfants pubères sont réunis autour d'un personnage, homme influent dans la tribu et qui se charge de les instruire. Pendant la durée de ce noviciat, les familles des enfants pourvoient à leur alimentation et même payent le prix de leurs vêtements, en donnant pour cela une certaine quantité d'ivoire, qui, dans le pays, fait office de monnaie. Ce stage est une véritable période d'éducation, durant laquelle les jeunes gens sont soumis à une sévère discipline. On les dresse à leur future fonction d'homme et de guerrier; on leur donne aussi une certaine culture intellectuelle, puisque l'on s'efforce d'en faire des orateurs. Dans un précédent volume, en étudiant l'évolution politique, j'ai montré, que, chez les Cafres, le régime monarchique est encore mitigé par des assemblées parlementaires, survivances d'un primitif républicanisme; que chaque village a sa *cotla*, sorte de *forum* ou d'*agora* sauvage, où l'art de parler est indispensable (2). Or la langue cafre n'est pas fixée ; elle est en perpétuel devenir. Dans ce qu'on appelle les villes cafres, grands villages ou bourgs comptant plusieurs milliers d'habitants,

(1) Livingstone. *Loc. cit.* 169.
(2) Voir mon *Evolution politique.*

la langue se conserve encore intacte ; mais, dans les centres plus petits, isolés, où les parents, hommes et femmes, font souvent des absences de plusieurs semaines, les enfants, laissés à la garde de quelques vieillards, parlent comme ils peuvent, faisant bon marché de la langue des ancêtres, et ils créent, comme à plaisir, des dialectes nouveaux (1), intelligibles pour eux seuls. Il importe donc de corriger les irrégularités de leur langage, et même de leur enseigner le genre d'éloquence, qu'on estime dans leur pays. C'est là un des buts, que poursuit l'éducation collective, dont je viens de dire quelques mots. Aussi, à leur rentrée dans leur village, a-t-on soin de soumettre les jeunes garçons à une épreuve probatoire. En public et sur un sujet donné, ils doivent soutenir une thèse et leurs parents sont très glorieux de l'art oratoire qu'ils y déploient (2).

En Cafrerie, il existe aussi une pratique, qui devient l'occasion d'un complément d'éducation et d'une véritable initiation. Cette pratique est la circoncision pour les garçons, l'excision pour les filles. A elle seule et sans autre preuve, la coutume de la circoncision chez les Cafres attesterait que la race *bantou* est bien originaire de l'Ethiopie et a dû, à une époque fort reculée, frayer directement ou non avec l'Egypte. Dans l'opinion des Cafres, la circoncision, qui se pratique entre les âges de huit à quatorze ans, est comme une seconde naissance, la naissance sociale ; avant de l'avoir subie, on ne compte point dans la cité, à ce point que les garçons, nés avant la circoncision de leurs parents, ne peuvent hériter du pouvoir royal. C'est seulement après la circoncision que le jeune homme a le droit de porter le bouclier, la lance, le jave-

(1) Moffat, *Loc. cit.* 8.
(2) Livingstone. *Loc. cit.*

lot et de se frotter de graisse : il est alors devenu un guerrier (1).

Pour les femmes, la cérémonie de l'excision équivaut socialement à la circoncision des jeunes hommes : elle marque aussi leur définitive sortie de l'enfance. C'est au moment de cette opération rituelle, que les matrones initient les jeunes filles à leurs devoirs de femmes et leur enseignent surtout celui d'obéir passivement aux maris, leurs propriétaires. Ces instructions durent plusieurs semaines et sont entremêlées de jeux, de chants et de danses. Les devoirs féminins sont multiples ; mais le plus essentiel aux yeux des Cafres, c'est la maternité, et nous avons vu que la femme s'honore en accouchant sans pousser une plainte ; aussi, pour essayer la force d'endurance des jeunes filles, a-t-on soin, durant la période d'initiation dont je parle, de leur faire tenir dans les mains, pendant un temps notable, une barre de fer chaud. Il est à croire en outre que les épreuves de l'initiation portent aussi sur les principales occupations réservées aux femmes. Or ces occupations sont nombreuses et et importantes ; car, en dehors de la guerre et des soins à donner au bétail, qu'ils revendiquent avec orgueil, en dehors aussi de quelques métiers réputés plus nobles, par exemple, ceux de forgeron et de corroyeur, tous les travaux utiles et pénibles sont le lot des femmes. Ce sont elles qui cultivent la terre ; ce sont elles qui construisent les maisons ; à peine les hommes consentent-ils à couper les arbres nécessaires à la charpente ; mais les femmes doivent elles-mêmes apporter les pièces de bois à pied d'œuvre, parfois en les allant chercher à une distance de plusieurs lieues. Puis elles font office de charpentier, et assemblent les membrures requises pour édifier une grande case conique, dont le sommet ouvert, par où s'échappe la

(1) Moffat. *Loc. cit.* 159. 160.

fumée et pénètre le jour, est à une hauteur de six mètres environ. Elles édifient aussi les clôtures, vont chercher le combustible nécessaire, enfin élèvent les enfants. Il est certain que ces soins, ces métiers divers exigent un apprentissage, que les jeunes filles font peu à peu, d'elles-mêmes, en aidant leurs mères (1).

La circoncision des jeunes garçons est aussi pour eux, l'occasion d'épreuves spéciales. Les adolescents de quatorze à quinze ans se réunissent d'abord dans l'enceinte de la *kotla*, du *forum* cafre ; là, ils se mettent entièrement nus en face des hommes faits, qui dansent selon les rites et se rangent à la file, en tenant à la main des baguettes flexibles. On pose alors aux jeunes récipiendaires une série de questions : Défendront-ils courageusement leur chef d'abord, puis la tribu, puis le bétail ? A chaque réponse affirmative et pour éprouver l'endurance des candidats, les hommes les cinglent d'un coup de baguette. A la fin de l'épreuve le dos des garçons est tout zébré de longues entailles.

Dans certaines tribus, la cérémonie de la circoncision est précédée d'une sorte d'éducation civique et monarchique. Ainsi, chaque année, la classe des jeunes gens de dix à quinze ans est tout entière désignée pour accompagner spécialement l'un des fils du chef ; et chacun de ces groupes annuels forme une association durable, ayant ses règlements particuliers, fortement empreints d'un caractère communautaire ; ainsi aucun des *molékanès* (camarades) ne doit manger seul, quand un ou plusieurs de ses compagnons sont dans le voisinage. Les règlements de la compagnie sont obligatoires ; qui les transgresse peut être battu par ses camarades. — Lors de leur initiation, dont la circoncision est le point capital, tous ces jeunes garçons, déjà préparés par leur noviciat,

(1) Moffat. *Loc. cit.* 159.

sont emmenés dans la forêt où ils habitent des huttes construites à l'avance. Là ils séjournent un certain temps, pendant lequel les hommes mûrs leur apprennent les danses de la tribu et les initient à leurs devoirs de citoyens ainsi qu'aux finesses de la politique cafre. Enfin on les ramène à la ville, où un prix est décerné au meilleur coureur d'entre eux.

Après cette initiation mémorable, les jeunes gens, qui jusqu'alors n'étaient tenus que pour des enfants *(Basimani)* sont promus à la dignité d'hommes (*banana*) et admis à siéger dans la *kotla*. Plus tard il leur suffira de se distinguer par un exploit cynégétique, par exemple, de tuer un rhinocéros, pour être autorisés à prendre femmes et devenir ainsi des citoyens achevés (1).

Avant de passer outre, il y a lieu de signaler dans ces mœurs cafres, une curieuse ressemblance avec celles de l'Égypte ancienne. Cette constitution de toute une génération de jeunes gens en un groupe de féaulx compagnons autour d'un rejeton royal, rappelle très exactement un fait de l'histoire égyptienne, qui n'est pas sans nous surprendre, alors que nous le lisons dans Diodore. Cet écrivain nous raconte en effet que Sésoosis, père de Sésostris, s'empara de tous les enfants mâles, nés dans le royaume le même jour que son fils, et les fit élever militairement afin d'en former plus tard, pour son auguste héritier, le noyau d'une armée instruite et dévouée (2). Il est peu vraisemblable que la coïncidence soit purement fortuite et on peut la tenir pour une preuve de plus à l'appui des rapports étroits, qui, à l'origine de l'antique royaume égyptien, durent en unir la population avec celle de l'Ethiopie.

Dans les tribus cafres modérément nombreuses, l'édu-

(1) Livingstone. *Loc. cit.* 167.
(2) Diodore, I, 53.

cation virile se termine avec les épreuves du noviciat; mais il n'en est pas toujours ainsi dans les monarchies de quelque importance. Ainsi le roi Mossélékatsi, guerrier avant tout, conquérant et despote, qui s'était couvert de gloire, en ravageant toute la contrée à la tête d'une sorte d'armée permanente, avait soin de donner à ses recrues, qui souvent étaient des captifs, une instruction militaire; il les faisait dresser à sa tactique victorieuse (1) avant de les mener au combat.

II. — *Les Massaï, etc.*

Que les populations cafres de l'Afrique méridionale soient congénères de celles de l'Ethiopie, on ne le saurait contester; mais des tribus de même race occupent, sous des noms divers, toute l'Afrique orientale, de l'Ethiopie à la Cafrerie proprement dite. Nous ne les saurions passer toutes en revue; il en est d'ailleurs, comme celles qui sont riveraines des grands lacs ou Nyanzas de l'Afrique orientale, au sujet desquelles un supplément d'information est encore nécessaire. Je me bornerai donc à parler, à titre de spécimens, de certaines populations habitant près des Alpes africaines, entre le Kilimandjaro et le Kénia, parce que, relativement au noviciat des jeunes gens, ces populations ont des coutumes analogues à celles des Cafres. Ces tribus éthiopiennes, échelonnées sur un espace situé entre le troisième degré au-dessous de l'équateur et le premier degré au-dessus, sont de belle race et elles mènent une existence à la fois pastorale et agricole, comme le font les Cafres. Souvent elles sont même très habiles en agriculture. Leurs champs, dont la culture est le lot des femmes, toujours comme en Cafrerie, sont cultivés avec le plus grand soin. Sur le flanc des mon-

(1) Moffat, *Loc. cit.*, 345.

tagnes, pas un pouce de terrain utilisable n'est laissé en friche. On y cultive les bananes, les patates douces, le manioc, la canne à sucre. Les procédés d'irrigation employés pour fertiliser les champs sont dignes d'admiration. Pas une goutte d'eau, qui ne soit captée et dirigée dans de petits ruisseaux artificiels passant d'une roche à l'autre sur des aqueducs en stipe de bananier, etc. etc. (1).

Dans ces tribus si laborieuses, nous pouvons à peu près suivre l'éducation des enfants, du moins celle des garçons, depuis leur naissance. L'allaitement est prolongé; selon la coutume primitive, il dure deux années; mais, de très bonne heure, on donne à mordiller et sucer aux enfants de la viande de bœuf, crue et très dure, ce qui a pour résultat de déjeter en avant leurs dents mal fixées encore (2). Chez les Massaï, où il existe une caste aristocratique et une caste de serfs, on ne s'occupe guère que de l'éducation des premiers, qui avant tout doivent être des guerriers. Aussi les petits garçons préludent-ils à leurs futurs exploits en jouant et s'exerçant avec des arcs et des flèches proportionnés à leur taille (3). Devenus plus grands, ils s'habituent au maniement de la lance, en chassant les buffles et les antilopes (4). A un âge, que nous ne saurions déterminer, on enlève aux enfants les deux dents incisives inférieures (5); mais, comme en Cafrerie, c'est une autre opération, la circoncision, qui confère aux jeunes gens le titre de guerriers. Elle s'accompagne d'une préparation, d'un entraînement, assez analogue à celui que nous avons vu en usage chez les Cafres. Les jeunes filles subissent-elles, elles aussi, comme en Cafrerie, une opération correspondante? Nous

(1) Thompson, *Loc. cit.*, 52, 276.
(2) *Ibid*, 276.
(3) *Ibid*, 276.
(4) *Ibid*, 277.
(5) *Ibid*, 280.

ne savons; mais, lors des fêtes de la circoncision, on les envoie avec les jeunes gens de l'autre sexe dans un kraal éloigné, où tous, garçons et filles, passent un temps assez long loin du reste de la tribu, et où les libres amours sont autorisées (1). Pendant ce temps, le bétail appartenant aux jeunes nobles et qu'ils ont emmené pour leur subsistance, est soigné par des serfs (2).

Ce temps de retraite est employé à compléter l'éducation des jeunes hommes; ils s'y rompent aux exercices militaires et se perfectionnent dans les danses compliquées, laborieuses et accompagnées de chants, que tout homme de leur pays doit connaître; car elles jouent un rôle important dans la vie sociale. Par exemple, on ne s'abouche pas avec une caravane étrangère sans exécuter d'abord une sorte de ballet fort difficile (3).

Pendant la durée de ces exercices, les jeunes gens sont astreints à un régime spécial. Pour les rendre plus forts et plus hardis, on les soumet à une diète uniquement carnivore, mais qui, sous peine de disqualification, de perte de caste, doit consister seulement en viande de bœuf, de mouton ou de chèvre. En outre, avant de tuer un bœuf, les jeunes candidats à la virilité sociale lui ouvrent une veine et boivent son sang tout chaud. Défense est faite de mêler la viande au lait et aussi de la manger dans le kraal même (4).

Pour achever d'aguerrir la classe des jeunes gens soumis à cet entraînement, la période d'initiation se clôt par une expédition, une *razzia* de bétail chez les voisins; mais, avant d'y procéder, on s'y prépare par des cérémonies religieuses, ayant pour but de se concilier les dieux (5).

(1) Thompson, *Loc. cit.*, 279-282.
(2) *Ibid*, 279.
(3) *Ibid*, 196-283.
(4) *Ibid*. 282.
(5) *Ibid*. 283.

Au préalable aussi, on doit faire deux élections, celle d'un chef militaire (*lytonou*) et celle d'un orateur (*lyganani*); car, de même que la plupart des nègres africains, les Massaï ont le goût, même la passion des discussions, des palabres interminables et que suscitent les plus futiles circonstances (1).

Cette période d'initiation ressemble beaucoup à l'existence ordinaire, que les mœurs des Massaï font aux jeunes hommes, surtout aux fils aînés, tant que leurs pères sont vivants. Mais après le décès du père, dont le fils aîné va tout simplement jeter le cadavre hors du *kraal*, trait d'insensibilité animale qui est aussi commun aux Cafres, l'héritier renonce à la libre vie de garçon; il se marie, c'est-à-dire achète une femme moyennant un plus ou moins grand nombre de bœufs et dès lors se range. A cette occasion encore, on lui impose une petite et dernière initiation; il doit, un mois durant, porter le costume des jeunes filles. Quel peut être le but de ce déguisement obligatoire? (2) Veut-on symboliser, pour le jeune homme, la rupture définitive avec sa vie de garçon? Veut-on le préparer au mariage par un mois de chasteté? — Quoi qu'il en puisse être, et malgré des différences de détail, qui tiennent peut-être à l'insuffisance de nos informations, de très frappantes analogies existent entre l'éducation et l'initiation des jeunes gens chez les Massaï et chez les Cafres, à ce point que les renseignements, assez sommaires, que nous possédons sur les uns et les autres, paraissent se compléter dans une certaine mesure.

III. — *La mentalité des races noires supérieures.*

Les faits, que je viens de rapporter et de rapprocher, nous donnent une idée de ce qu'on peut appeler l'éduca-

(1) Thompson. *Loc. cit.* 281,
(2) *Ibid.* 287.

tion chez les races noires supérieures de l'Afrique; mais ils nous renseignent peu sur leur mentalité, particulièrement sur leur développement intellectuel. Il convient de grouper maintenant tout ce que, sans trop y songer et au hasard de leurs impressions, divers explorateurs nous ont appris à ce sujet.

Sur les tribus de la région équatoriale, dont j'ai parlé tout à l'heure, nous sommes mal renseignés au point de vue particulier de la capacité intellectuelle. Pourtant on nous dit que, non loin du pays des Massaï, chez les Oua-Ndiamps, des femmes, à qui l'on avait montré des photographies d'Européennes, les prirent pour des êtres vivants. Sans cesse elles désiraient les revoir; mais n'insistaient plus, quand le voyageur observait qu'il fallait laisser les étrangères dormir ou prendre leurs repas (1). Or, une telle facilité à l'illusion témoigne d'une mentalité plus qu'enfantine et d'une extrême propension à l'animisme; pourtant, et cela est contradictoire, les Massaï, de même que les Cafres, ont à peine de religion en dehors de leur ferme croyance à la sorcellerie.

Dans sa curieuse relation, le missionnaire Moffat se lamente sans cesse sur l'indifférence religieuse des populations cafres, qu'il catéchisait. Constamment, ses auditeurs lui demandaient s'il ne plaisantait point, et s'il croyait réellement à l'existence de Dieu; habituellement ils tournaient ses prédications en ridicule et plaisantaient sur l'immortalité de l'âme (2). Pour eux, dit Moffat, la mort n'était que l'anéantissement: « Leur félicité suprême, continue-t-il, consiste à posséder de la viande en abondance. Un jour que je demandais à un homme en apparence plus sérieux que les autres, quel spectacle il désirerait le plus ardemment contempler, il répondit aussitôt:

(1) Thompson. *Loc. cit.* 299.
(2) Moffat. *Loc. cit.* 292.

« Un grand feu garni de marmites pleines de viande ; et il ajouta : « Quelle triste chose qu'un feu sans marmite ! (1) »

A en croire Livingstone, les Cafres seraient aussi totalement dépourvus de curiosité ayant un caractère scientifique qu'ils le sont d'instincts religieux. En dehors de ce qui a trait directement aux besoins de leur estomac, rien ne les intéresserait (2). Un autre voyageur, plus ancien que Moffat et Livingstone, signale de son côté, l'extrême faiblesse d'attention chez les Cafres, du moins quand il s'agit d'un travail quelque peu intellectuel : « Quelquefois, dit-il, j'ai été obligé de renvoyer Mochaulka, mon maître de langue, alors qu'il m'avait à peine indiqué une douzaine de mots. Evidemment cet exercice de la pensée épuisait sa capacité intellectuelle et le rendait incapable d'une plus longue attention. Il cessait d'écouter; sa physionomie devenait atone et il semblait réduit à l'état d'un enfant, dont la raison sommeille encore. Il se plaignait que sa tête lui faisait mal, et, comme il eût été inutile de persister, je le tenais quitte de sa leçon pour ce jour-là (3) ».

Ne s'étant jamais avisé de chercher à comprendre les phénomènes naturels les plus ordinaires, les Cafres ajoutent une foi entière à tout ce que leur disent les « faiseurs de pluie » en renom. Quand Moffat leur demandait comment ils pouvaient croire que l'influence d'un cadavre pût empêcher leurs sorciers de faire pleuvoir, ils répondaient simplement : « Le faiseur de pluie l'a dit (4) ». Les Cafres, que Moffat essayait de convertir, prétendaient que le son de la cloche effrayait les nuages et ne leur permettait pas de se résoudre en ondées bienfaisantes.

(1) Moffat. 292.
(2) Livingstone. *Explorations*, etc. 140.
(3) Burchell. Cité par Moffat. *Loc. cit.* 185.
(4) Moffat. *Loc. cit.* 195.

En voyant les missionnaires se prosterner pour prier, ils les soupçonnaient de chuchoter à l'oreille de méchants esprits souterrains et empêcheurs de pluie etc. (1).

Moffat ayant amené quelques Cafres à la ville du Cap (1823), ils prirent les vaisseaux pour des êtres animés, reposant sur le fond même de la mer et firent à leur sujet les plus étranges questions : « Est-ce que ces maisons d'eau se détèlent, chaque soir, comme les bœufs de nos wagons ? Est-ce qu'elles broutent sur la mer pour rester en vie ? (2) ». Dans les maisons, les meubles, coffres, chaises, tables, leur semblaient de la plus complète inutilité. « Pourquoi, disaient-ils, prendre tant de peine pour fabriquer ces choses ? Pourquoi perdre du suif à faire des chandelles au lieu de le manger ou de s'en frotter le corps ? (3) » En résumé, ils ne réussissaient pas à se figurer un autre genre de vie que le leur et, comme leurs chants les plus habituels sont des chants de guerre, ils s'étonnaient fort que les hymnes des missionnaires eussent un autre caractère (4).

En éthique ils n'étaient pas moins primitifs ; ils ne parvenaient pas à concevoir l'idée morale du mal ou du péché, ni que leurs pires actions, à nos yeux, fussent en quoi que ce soit blâmables. Le mot *boléo*, que les missionnaires avaient pris dans leur langue pour synonyme de « péché », signifiait simplement, d'après les Cafres, une chose défectueuse ou désagréable, on l'appliquait à un mauvais couteau, à une flèche mal faite. Les tyrannisait-on ? A leurs yeux c'était simplement un malheur et non pas une conduite coupable ; entre le meurtre d'un homme et sa mort sous la griffe et les dents d'un lion, ils ne voyaient pas de différence morale (5).

(1) Moffat, 203.
(2) *Ibid.* 239.
(3) *Ibid.* 319.
(4) *Ibid.* 324.
(5) *Ibid.* 244.

Leur esprit n'était pas plus développé que leur sens moral. Tout d'abord la lecture leur parut quelque chose d'absolument incompréhensible, même de surnaturel (1); les livres leur inspiraient une crainte superstitieuse (2), et, pour les détromper sur ce point, il n'y avait d'autre moyen que de leur enseigner à lire (3). Certains d'entre eux y arrivaient sans trop de difficulté. A un chef, nommé Séchélé, Livingstone apprit les chiffres et l'alphabet; il lui faisait aussi des lectures pieuses, auxquelles l'auditeur prenait un certain intérêt. Le style violent et imagé d'Isaïe faisait impression sur lui : « Un fameux homme, disait-il, que cet Isaïe (4) ».

Moffat affirme, se disant en cela d'accord avec tous les missionnaires expérimentés, que, pour amener les sauvages à adopter la vie des civilisés, il faut tout d'abord les évangéliser; sinon on serait sûr d'échouer. Or Moffat était à la fois sensé, sincère et honnête. Son assertion mérite donc d'être prise en considération, mais non pas cependant au pied de la lettre ; c'est qu'elle a une sérieuse portée pédagogique. Evidemment on ne saurait admettre que l'enseignement de l'Évangile ait une vertu miraculeuse. Si pourtant il est utile, comme introduction à la civilisation, c'est qu'il fournit aux sauvages les moins mal doués, des images vivantes et quelques idées à leur portée, en résumé des motifs d'intérêt, dont est absolument dénué, par exemple, l'enseignement tout sec de la lecture, de l'arithmétique ou de la grammaire, c'est-à-dire de choses arides, peu propres à impressionner la grossière nature du sauvage et aussi de nos enfants, psychiquement si voisins des sauvages.

Moffat nous raconte comment une vieille femme cafre,

(1) Livingstone. *Loc. cit.* 214.
(2) Moffat. *Loc. cit.* 259.
(3) Livingstone *Loc. cit.*
(4) *Ibid.*

à qui un missionnaire avait appris l'alphabet, travailla, toute seule, avec une application héroïque et en arriva à pouvoir lire les Saintes Écritures (1). Or c'était uniquement pour pouvoir comprendre ce livre magique qu'elle avait fait tant d'efforts. Certainement elle n'aurait pas montré une telle ardeur pour déchiffrer un traité d'arithmétique. La morale à tirer de ces faits est que, pour surmonter l'antipathie qui les éloigne de toute étude abstraite, de tout effort d'attention, les natures primitives ou incultes encore, les sauvages et les enfants, ont besoin d'être poussés par des mobiles moraux, appropriés à leur organisation mentale.

D'ailleurs les Cafres, auxquels il nous faut revenir, possédaient certaines aptitudes infantiles, qui favorisent beaucoup la tâche des missionnaires, savoir: de la tendance à imiter et parfois une mémoire phonographique. J'ai ailleurs mentionné, en passant, un curieux fait de ce genre rapporté par Moffat, celui d'un Cafre, qui, après avoir entendu une seule fois un sermon de missionnaire, le répéta textuellement, en copiant exactement les intonations et reproduisant les gestes; même il parlait de l'éternité en homme pénétré de son sujet (2).

Aussi, malgré l'extrême froideur avec laquelle les Cafres avaient accueilli les premières tentatives d'évangélisation, ils finirent peu à peu par se laisser catéchiser, du moins certains d'entre eux et avec un tel succès, que l'on en vit ouvrir, d'eux-mêmes, dans leur tribu, des écoles à l'imitation de celles des missionnaires (1837).

IV. — *Les petites monarchies fétichistes de l'Afrique tropicale.*

Les populations noires, de race supérieure, celles que

(1) Moffat, *Loc. cit.* 24.
(2) *Ibid.* 378.

l'on peut grouper sous la dénomination très générale d'éthiopiennes, occupent surtout l'Afrique orientale, de la vallée du haut Nil au pays des Cafres. Pour le moment, je néglige les très nombreuses colonies, que ces Ethiopiens ont fondées à travers l'Afrique nord-équatoriale et qui, pour la plupart, sont aujourd'hui musulmanes. Nous y reviendrons tout à l'heure. Disséminés sur un immense espace, ces noirs supérieurs de l'est et du midi n'ont pas atteint partout le même degré de civilisation. Cependant tous leurs groupes ethniques sont à la fois agriculteurs et pasteurs. Nous venons d'étudier, à notre point de vue de l'éducation, les Cafres et les Massaï. Il convient maintenant, avant de passer à l'Afrique nord-tropicale, de jeter un coup d'œil sur les petits royaumes, qui existent ou existaient, il y a peu d'années encore, dans la région des grands lacs africains, sur ceux du moins que les voyageurs nous ont fait quelque peu connaître, notamment sur le Karagoué et l'Ouganda. Nous avons malheureusement peu de chose à en dire. Les explorateurs ne semblent pas y avoir remarqué trace d'un enseignement quelconque. Cela veut dire sans doute que l'éducation y est encore toute primitive, presque spontanée, bornée aux arts et pratiques indispensables et qu'elle se fait par les jeux d'abord, par la coopération aux divers travaux ensuite. Pourtant, dans ces petits Etats nègres de la région des Lacs, il existe déjà une spécialisation industrielle; on y trouve des tisserands (1), des forgerons, etc., qui nécessairement ne se peuvent former que par un apprentissage, une éducation professionnelle donnée par les pères aux enfants. Quoique peu cultivés encore, ces Ethiopiens ne sont pas trop mal doués au point de vue intellectuel. Le roi du Karagoué, Roumanika, étonna même le voyageur Speke par sa sagacité, sa curiosité de bon aloi. Cependant ce monarque avait encore

(1) Speke. *Sources du Nil*, etc. 270.

le caractère enfantin, propre à tous les primitifs. Ainsi le capitaine Speke lui ayant demandé quels objets les Anglais devraient lui apporter à l'avenir pour lui être agréables, il réclama : une certaine étoffe brodée d'or et d'argent, mais surtout des jouets d'enfants, des marionnettes, des boîtes à surprise, des soldats de plomb, des poupées, des modèles d'animaux, etc. A ses yeux, la merveille des merveilles était un coucou américain, inséré dans le ventre d'une figure d'homme, dont les yeux étaient mis en mouvement par le balancier de la pendule (1). Dans l'Ouganda, l'une des femmes du roi M'tésa éprouva une grande frayeur, en voyant la montre du capitaine Speke et elle déclara que ce devait être le *loubari*, c'est-à-dire l'une des principales divinités du pays. Il est à remarquer que ces grands enfants étaient très amateurs de beaux discours, même d'éloquence fleurie. Speke s'efforçait toujours de leur parler un langage figuré, qu'ils admiraient fort : « Il parle bien, l'homme blanc! » disaient-ils (2). Depuis lors les missionnaires européens ont catéchisé ces populations naïves et attardées, mais sûrement très civilisables. Nul doute qu'ils n'aient fondé, parmi elles, des écoles chrétiennes; mais ils les ont en même temps dressées aux guerres religieuses. On peut dire que le gain ne compense pas le dommage.

Dans ces petits royaumes nègres, il n'existait rien qui ressemblât à nos écoles. Il en était de même à l'autre bout de l'Afrique tropicale, au Dahomey, avant que la récente conquête française eût détruit ce petit Etat, très comparable à celui de l'Ouganda par l'organisation politique et même par la race; car sa population avait reçu des appoints d'immigrants éthiopiens. Là non plus, on ne connaissait pas les écoles, et pourtant on pratiquait diver-

(1) Speke. *Sources du Nil*, etc., 199.
(2) *Ibid.* 270.

ses sortes d'enseignement. Ainsi le titulaire de chaque fonction d'Etat avait auprès de lui son futur successeur, qui, sous sa direction, faisait son noviciat (1); mais on enseignait particulièrement l'art militaire, si cher aux monarques absolus, qu'ils soient petits ou grands, blancs ou noirs. Les amazones, constituant l'élite de l'armée dahoméenne, étaient rompues aux exercices militaires les plus violents; et en même temps on les dressait aux vertus guerrières: à supporter la faim, la soif, la souffrance. Elles s'accoutumaient, par exemple, à des assauts factices, où il leur fallait franchir, pieds et jambes nus, des fossés et des enceintes hérissés des terribles épines du bombax (2). Elles s'en acquittaient allègrement, à l'envi l'une de l'autre; or l'épreuve était dure. Sparte n'en demandait pas tant à ses jeunes gens.

V. — *Les États musulmans de l'Afrique équatoriale.*

La zone nord-équatoriale des petites monarchies musulmanes en Afrique, qu'il nous reste à examiner, traverse à peu près tout le continent, allant du pays des Mandingues, à l'ouest, au Kordofan à l'est. Dans tous ces Etats, le sang nègre, domine, mais mitigé par de nombreux croisements avec les Arabes et surtout avec les Berbères. En outre, comme, dans cette zone africaine, les Ethiopiens ont, de tout temps, largement essaimé, le fond de la population noire était déjà et en lui-même relativement supérieur. Il s'est encore généralement élevé par le métissage avec des races blanches, aussi partout dans la région, du moins là où le Mahométisme a prévalu, les indigènes sont décidément sortis de la sauvagerie primitive; ils ne sont plus que barbares.

Comment entendent-ils l'éducation? Sûrement ils ont

(1) Laffitte, *Le Dahomé*, 108, 109.
(2) *Ibid.* 106, 109.

conservé le premier mode d'éducation, le dressage presque inconscient des enfants par l'imitation spontanée, par les jeux, par l'exemple des parents, par la participation à leurs travaux et occupations.

Il faut aussi y ajouter l'enseignement professionnel; car tous ces pays sont industriels, ont des teinturiers, des tisserands, des forgerons, des corroyeurs et mégissiers, des bijoutiers: tous arts et métiers qu'il est nécessaire d'apprendre. Chez les Bambaras, les forgerons constituent même une caste aristocratique (1); chez les Mandingues, de grands privilèges sont accordés aux cordonniers, aux forgerons, enfin aux professions artistiques, aux musiciens et aux orateurs.

Mais, dans toutes ces monarchies musulmanes, on trouve un enseignement spécialement intellectuel, de vraies écoles. Je me hâte de dire, que ces écoles sont avant tout théologiques et fondées dans le but d'enseigner le Koran et sa doctrine. Les leçons sont données ordinairement par des marabouts et dans la mosquée, quand il en existe une. Chez les Mandingues, les professeurs de Koran jouissent d'une extrême considération et viennent en dignité immédiatement après les personnages royaux. Quoique fort longue, puisqu'elle dure trois ou quatre ans, cette éducation pieuse ne va guère loin; elle se borne à apprendre aux élèves à lire, mais seulement quelques passages du Koran, au plus à les écrire, enfin à réciter des prières. Pendant la durée de leurs études, les jeunes gens restent près du maître et lui servent de domestiques (2).

Dans le Bondou, où presque toutes les villes ont des écoles de ce genre, les mœurs des écoliers rappellent fort celles de notre Moyen âge. Les élèves sont, pour le maître, de véritables serviteurs, qu'il emploie aux travaux les

(1) Laing. *Hist. univ. voy.* vol. XXVIII. 46.
(2) Laing. *Loc. cit.* et Mungo-Park. *Hist. univ. voy.* vol. XXV. 176.

plus humbles et qu'il envoie entre les heures des classes, mendier ou coudre à son profit (1).

Les écoles de l'Afrique tropicale sont, comme nous le verrons, très analogues à celles que l'on rencontre dans tous les pays musulmans plus civilisés, soit de l'Afrique septentrionale, soit de l'Asie et de la Turquie d'Europe. Ainsi, à Sackatou, les enfants vont à l'école, deux heures par jour, une heure au point du jour et une autre heure, le soir, au coucher du soleil. Ils prennent leur leçon d'Arabe tous ensemble et à haute voix. Le maître exige que le verset du Koran soit appris par cœur avant d'avoir été effacé du tableau sur lequel il est écrit. Quand il s'agit de remplacer le texte par un autre, le maître lave le tableau, et l'eau, qui a servi à cette opération, est pieusement bue par les écoliers dans le but soit de se sanctifier, soit de s'assimiler, au sens nutritif du mot, les paroles sacrées (2), soit de prévenir les maladies; car, dans diverses contrées africaines et musulmanes, cette absurde pratique s'emploie comme moyen thérapeutique.

Nous ne savons, si, dans les grands centres africains, à Kano, à Tombouctou, la superstition est aussi inintelligente; mais, à Tombouctou, les écoles, toujours annexées aux Mosquées, sont un peu plus savantes; il y existe sans doute, comme dans les villes franchement arabes, un enseignement primaire et un enseignement supérieur; puisque l'on y possède des collections de manuscrits. Quoi qu'il en soit, l'instruction élémentaire est assez répandue à Tombouctou pour que la plupart des habitants sachent plus ou moins bien lire et écrire (3). Les maîtres en renom y sont fort honorés et il arrive même que les étudiants accompagnent leur professeur en voyage, fassent caravane avec lui, puis, le soir, au

(1) Gray et Dochard. *Hist. univ. voy.* vol. XXVIII. 339.
(2) Clapperton. *Second voyage.* t. II. 89.
(3) Oscar Lenz. *Timbouctou.* t. II. 152.

milieu d'une enceinte d'épines figurant sans doute la classe, apprennent sous sa direction les textes sacrés. Un voyageur célèbre, Barth, a été témoin de ces scènes pittoresques, alors qu'il voyageait près de Tombouctou en compagnie d'un cheik, El Bakay, célèbre parce qu'il avait eu la gloire de faire restaurer la grande mosquée à cinq nefs, qui est la merveille de Tombouctou (1). Il est à remarquer que cet homme, dont Barth vante beaucoup l'intelligence, ne pouvait guère parler que de sujets religieux (2). Cependant ailleurs, à Kakaoua, Barth fraya avec un autre chef renommé, Hadji Béchir, qui, lui, aimait à discuter en public sur des questions scientifiques, spécialement sur le mouvement de la terre et des planètes (3).

Mais je n'ai pas à appuyer ici sur cet enseignement des mosquées; nous aurons à l'examiner en détail, un peu plus tard, alors que nous nous occuperons de l'instruction arabe proprement dite. — Pour terminer sans quitter la race africaine, je résumerai les jugements, qui ont été portés sur la valeur intellectuelle de cette race et j'indiquerai les résultats qu'on a obtenus, en élevant les jeunes nègres dans les écoles de type européen.

VI. — *La valeur mentale des races noires.*

Pas à pas et dans plusieurs chapitres, nous avons étudié les diverses variétés du type nègre, hiérarchiquement et en montant des plus inférieures aux plus développées; nous sommes donc en mesure d'apprécier en connaissance de cause la valeur mentale du nègre et son aptitude à l'éducation. — Faut-il accorder une importance capitale aux nombreuses observations défavorables, recueillies, le

(1) Barth. *Voy. en Afrique.* t. IV. 53.
(2) *Ibid.* 56.
(3) *Ibid.* t. II. 128

plus souvent au vol, par les voyageurs? Je ne le crois pas. On est seulement en droit d'en conclure que la race nègre en général est restée jusqu'ici à peu près en dehors des civilisations antiques et modernes. Est-il bien sûr que l'Afrique centrale serait plus civilisée, si, au lieu de sauvages noirs, elle avait eu pour habitants primitifs les lointains ancêtres de nos races celtiques, germaniques ou slaves? Quelle que soit la couleur de sa peau, l'homme primitif se rapproche beaucoup de l'animalité, et il ne s'en écarte pas aisément tant que les conditions du milieu sont défavorables à tout changement, et surtout tant que des groupes sortis de la sauvagerie, pour une raison ou pour une autre, ne lui envoient pas des éducateurs, qui secouent sa torpeur et le font bénéficier de leurs acquisitions.

Sans doute, dans nos pays civilisés, il existe une culture supérieure absolument inconnue chez les primitifs et qu'ils ne parviennent même pas à concevoir; mais, si nous voulons prendre la peine d'examiner les Européens, qui, de père en fils, ont vécu en dehors de la civilisation générale, nous trouverons parmi eux quantité d'individus guère plus développés que les noirs de l'Afrique centrale, aussi incapables d'attention intellectuelle, aussi rebelles à tout travail d'abstraction, aussi grossièrement enlisés dans l'animisme sauvage. Les Hottentots et les Cafres croyaient vivants les premiers chariots et les premiers navires européens qu'ils virent; mais beaucoup de nos paysans bretons en firent autant pour les locomotives, quand les premiers trains de chemin de fer pénétrèrent dans leur province. Certains curés même maudirent, en chaire, la locomotive, ce monstre vomissant des flammes et dont ils parlaient comme d'une incarnation de Satan. Les nègres, surtout les plus inférieurs, s'enivrent, comme des brutes, plus que des brutes; mais il en est de même des Européens peu développés. — Bon nombre de nos

paysans ne sont guère plus forts en numération et en arithmétique que les nègres inférieurs et les primitifs de toute race. Pour le langage, la différence n'a rien non plus de bien frappant. Sans doute un littérateur instruit possède un vocabulaire comprenant des milliers de mots, parfois même dans plusieurs langues; mais on a constaté depuis longtemps que quelques centaines d'expressions suffisent très bien à un paysan inculte (*).

(*) A ce sujet, on me saura sûrement gré de citer la lettre suivante :

Paris, 23 Novembre 95.

Monsieur et cher maître,

En écoutant votre cours de ce soir, je ne pouvais m'empêcher, à propos de chaque trait rapporté par les voyageurs de l'infériorité intellectuelle des nègres, de me rappeler une foule de traits tout à fait analogues, observés chez nos enfants et chez nos paysans sur les points les plus divers de la France. En voici quelques-uns au hasard.

Les nègres ont une grande difficulté à abstraire, à généraliser et — ce qui est un cas particulier de ce défaut — à être prévoyants. Il en est ainsi chez nous, de presque tous les enfants et d'un grand nombre de paysans complètement illettrés. Leur infériorité sur ce point est généralement compensée par d'autres aptitudes intellectuelles poussées à un degré remarquable.

Je sais à La Cambe un *chasseur* de bestiaux nommé Lemarquand, dont le métier consiste à aller aux foires et aux marchés pour mener chez les cultivateurs les bestiaux qu'ils ont achetés. Il ne sait ni lire ni écrire et à peine compter. On lui confie souvent de 30 à 90 vaches, bœufs ou taureaux pour dix ou vingt destinations différentes. Jamais il ne lui est arrivé de se tromper. Il a 55 ans environ et fait ce métier depuis l'âge de 15 ans. Tous les cultivateurs sont unanimes à vanter son activité, son énergie et son intelligence. Il lui suffit d'avoir regardé un animal une fois pour savoir son histoire, d'où il vient, où il va, combien il est dû pour le conduire, les difficultés et les accidents auxquels il a pu donner lieu. « C'est désormais une figure de connaissance. » Cette expression, employée par Lubbock pour désigner la façon dont certains Cafres reconnaissent leurs troupeaux qu'ils ne peuvent compter, convient parfaitement à L.

Un marchand de vaches d'Isigny, qui en achète environ 200 par an depuis 25 ans et en marchande le double, me disait que jamais une vache qu'il a *regardée* (c'est-à-dire examinée avec l'intention

Au point de vue du développement intellectuel, nous avons donc beaucoup de primitifs parmi nous et nous savons qu'il n'en va pas autrement pour la culture morale. D'ailleurs, entre cette dernière et l'autre, entre le cœur et l'esprit, il n'y a pas de rapport nécessaire et il arrive

de l'acheter), ne lui sort de la mémoire et qu'il la reconnaîtrait infailliblement parmi des centaines sur n'importe quel marché ! Il est beaucoup plus instruit que L. ; mais ce n'est pas à son instruction qu'il doit cette faculté. Il paraît qu'elle est ordinaire chez les cultivateurs.

Un vieux marchand de moutons du même pays, qui en avait acheté au moins 500 par an pendant plus de vingt ans, les reconnaissait de même à la physionomie sans hésitation et sans erreur. C'était considéré par les autres cultivateurs comme un tour de force.. Ce Dindenault normand était certainement fort illettré et vraisemblablement très peu capable d'abstraire ou généraliser. Mais parmi les docteurs ès-sciences et les philosophes les plus aptes à ces opérations, combien en est-il qui eussent pu faire ce qu'il faisait ? Son activité cérébrale s'était tournée vers d'autres fonctions parce que c'était celles-là dont il avait eu besoin toute sa vie. Il n'était peut-être pas moins bien doué pour cela par la nature, et personne en tous cas n'oserait attribuer sa faible capacité d'abstraire à une infériorité de race. Il y a 3000 ans cependant, un Egyptien eût pu être tenté de le faire de nos ancêtres, parce qu'aucun d'eux n'avait encore donné sa mesure en ce genre.

Les nègres, que les missionnaires veulent instruire, apprennent les mots comme de la musique sans y attacher aucun sens.

Mais c'est le cas de tous nos enfants, de tous les hommes et de toutes les femmes qui récitent toute leur vie leurs prières en latin, bien qu'ils ne le comprennent pas. Un soldat des environs de Dinan, catholique convaincu, m'expliqua un jour qu'il vaut mieux réciter le *Confiteor* en latin parce que c'est plus convenable en parlant à Dieu. — Mais vous ne comprenez pas ce que vous lui dites. — Cela ne fait rien, me dit-il pourvu que lui comprenne. » Je lui en fis réciter une partie. Il n'y avait pas, bien entendu, un seul mot latin qui ne fût estropié et souvent fondu avec son voisin, avec omission ou addition de syllabes, de sorte que Dieu lui-même devait avoir quelque peine à comprendre. Nous avons plus de dix et peut-être plus de quinze millions de concitoyens, qui en sont là.

Un vieillard fort instruit et fort intelligent qui avait dans l'enfance appris ses prières par cœur comme un perroquet, m'a plusieurs fois raconté que c'était par hasard et à plus de vingt ans que le mot *ainsi-soit-il*, lui étant revenu à la mémoire, il en avait compris le sens. — Est-ce que vous l'aviez pris pour la quatrième per-

assez souvent qu'un homme très instruit ait conservé un caractère et des mœurs de sauvage. Ce qui importe donc, c'est surtout de savoir si les noirs sont susceptibles d'une culture relevée, s'il sont éducables. Les essais pratiqués dans les écoles des missionnaires sont insuffisants pour trancher la question; mais la statistique de l'éducation aux Etats-Unis nous fournira de plus sérieux

sonne de la Trinité ? — Non, je n'y ajoutais absolument aucun sens. C'était un mot comme les trois autres du signe de la croix. » Ce vieillard cependant n'appartenait certes pas à une race inférieure.

Les nègres, que l'on a civilisés jusqu'à un certain point plus ou moins élevé, sont très sujets à abandonner la doctrine et le costume qu'on leur a imposés et à retourner aux mœurs et à la vie de leur enfance et de leurs concitoyens. On a observé le même fait chez les Arabes d'Algérie.

Des faits analogues ne sont même pas rares chez nous. Un petit paysan du Midi, élevé à parler la langue d'oc apprend le Français, est mis au Collège, vient à Paris et fait son droit. Il devient magistrat et de retour dans son pays fait son plaisir de parler son patois natal et de reprendre dans son intérieur la plupart de ses habitudes d'enfance. La même chose s'observe chez le paysan de la Hague. Il se parisiennise à Paris, corrige son abominable accent. De retour chez lui, s'il y revient, il s'y abandonne de nouveau avec plaisir.

La première éducation reçue est une seconde nature, comme la première habitude. Ce que l'on met par dessus est un placage qui menace toujours de s'écailler et de tomber. Il est d'autant plus importun et fatigant à porter que le second enduit est par sa nature plus différent du premier. C'est ce qui explique que nos mœurs imposées, par persuasion, par intérêt ou par crainte, à des nègres, leur soient lourdes comme un fardeau et qu'ils finissent par s'en débarrasser de lassitude.

Un petit changement, comme le passage de la vie rurale et agricole à la vie urbaine et intellectuelle, fatigue déjà beaucoup un jeune français, au moins pendant les premiers mois ou les premières années selon les natures. Un grand changement fatigue un nègre ou un sauvage d'une manière insupportable. Ce n'est nullement chez lui le signe certain d'une infériorité de race.

Cette infériorité existe probablement ; mais on en donne comme preuve beaucoup de faits, qui ne prouvent rien. C'est là tout le sens de ces remarques.

Agréez, je vous prie, Monsieur et cher maître, mes très affectueuses salutations. A. Dumont.

éléments d'appréciation. Elle nous apprend d'abord, que 52,21 0/0 de la population de couleur fréquente les écoles publiques ; or le pourcentage n'est pour les blancs que de 66,87 0/0 (1). C'est dans le sud des Etats-Unis, dans les anciens Etats esclavagistes où l'élément nègre est surtout représenté, que de grands efforts ont été faits pour lui donner de l'instruction. On y a fondé vingt-cinq universités et collèges pour les personnes de couleur et les résultats obtenus sont encourageants, malgré l'état de pauvreté, d'abandon, qui souvent empêche les élèves noirs de poursuivre leurs études. Dans les institutions d'enseignement supérieur fondées pour la population de couleur, on a vu les élèves s'orienter de plus en plus vers les études scientifiques. Le nombre des élèves en théologie, qui en 1886-87, était de 933, n'était plus que de 577 en 1891-1892. Au contraire le chiffre des élèves en droit s'était élevé de 81 à 119 et celui des élèves en médecine, de 165 à 457 (2). Sans doute et d'une manière générale, le travail, dans les universités et collèges de couleur, est encore inférieur à celui des universités fréquentées par les élèves de race blanche (3) ; mais à tout il faut le temps. En 1893, dans les collèges pour les blancs, on a vu des élèves de couleur suivre aisément les cours et même y tenir le premier rang. Dans la Caroline du Nord, à *Biddle University Charlotte*, on compte dix professeurs, gens de couleur. A *Biddle University*, l'enseignement est à la fois littéraire et industriel ; les élèves, tout en apprenant le grec et le latin, s'exercent, une ou deux heures par jour, au métier de cordonnier, d'imprimeur etc. (4). Il y a là certainement un bon exemple.

(1) *Report. Commiss. Educ.* 1891-1892, p. 862.
(2) *Loc. cit.* 865.
(3) *Ibid.* 866.
(4) *Ibid.* 871.

Je disais tout à l'heure, que l'instruction et le progrès moral n'étaient pas solidaires. Un statisticien distingué des Etats-Unis, M. Fr. Hoffmann, a constaté le fait, pour les nègres, mais d'après la méthode statistique, en comparant, dans les Antilles anglaises, où les nègres sont libres depuis un demi-siècle et depuis lors ont reçu une certaine instruction, le nombre des mariages et des naissances illégitimes au mouvement de la population de couleur et aux progrès de son instruction. Il a trouvé qu'à la Jamaïque, à la Trinité, aux Bahamas, le nombre des illettrés était descendu de 66,8 0/0 à 59,4, tandis que le total des naissances illégitimes avait plutôt augmenté. Il en conclut que nos méthodes scolaires, si artificielles, n'ont guère d'influence morale et que même, sous ce rapport, elles peuvent plutôt entraver que favoriser l'amélioration des races inférieures, laquelle ne peut s'opérer que lentement par les efforts propres et personnels des individus (1). Il y a certainement un grand fond de vérité dans ce jugement ; seulement il saute aux yeux, qu'on en pourrait faire l'application à nos sociétés blanches les plus civilisées et les plus instruites. Mais nous aurons plus d'une occasion de revenir sur cette grave question. Il est bien certain, que, pour ennoblir le caractère et pour épurer la moralité, il ne suffit pas d'enseigner aux gens la grammaire, les mathématiques, même les sciences et les langues étrangères.

(1) Fr. Hoffman. *The Negro in the West Indies* (in *American atistical Association*).

CHAPITRE V

L'éducation en Polynésie

SOMMAIRE

I. *Les Mongoloïdes polynésiens et leur caractère.* — Ce qu'il faut entendre par « Races inférieures ». — Traits enfantins du caractère des polynésiens. — Leur vive curiosité. — L'industrie polynésienne. — Trait de prévoyance des Néo-Zélandais. — Extrême légèreté. — II. *La première éducation.* — Déformation du crâne du nouveau-né. — Les noms des enfants. — Les pères détrônés par leurs fils nouveau-nés. — Liberté de l'infanticide. — Aucune autorité des parents. — Education pratique et familiale. — Soirées littéraires et artistiques. — Les causeries du lit commun. — Education érotique. — La danse. — Tendresse des parents pour leurs enfants à la Nouvelle-Zélande. — Précocité intellectuelle des enfants. — Education sociale spontanée. — Courte durée de l'affection paternelle. — III. *Les connaissances supérieures en Polynésie.* — La numération et le calcul. — Mesures chronologiques. — Saisons et lunaisons. — Connaissances astronomiques. Subdivisions du jour. — Notions géographiques. — Poésie nationale. — Maîtres et écoles d'éloquence. — Les *harépo* ou bardes et leur éducation. — Leur remarquable mémoire. — Rôle social des bardes. — IV. *Les Polynésiens et la civilisation européenne.* — Admiration des Néo-Zélandais pour l'industrie européenne. — Engouement pour les choses d'Europe. — Les écoles des missions à la Nouvelle-Zélande. — Tyrannie cléricale à Taïti. — Déchéance morale et déclin de la population. — Cas de rechute en sauvagerie. — V. *L'évolution pédagogique chez les primitifs.*

I. — *Les Mongoloïdes Polynésiens et leur caractère.*

Dans le dernier chapitre, nous avons terminé la première partie de ce livre, celle qui a trait à l'éducation chez les races noires, c'est-à-dire chez les races humaines les plus inférieures. Il importe de bien remarquer que cette infé-

riorité est simplement relative; elle n'implique pas, que toutes les variétés de type nègre sont mentalement moins développées que toutes les variétés appartenant aux races jaunes ou blanches. Seulement l'homme noir, y compris même les Ethiopiens les plus civilisés, dont je parlerai plus tard, en les groupant autour de l'Egypte, n'a pas créé de civilisations aussi perfectionnées que les races mongoliques et caucasiques. Les races noires, prises dans leur généralité, peuvent donc être considérées comme étant relativement attardées; elles ont gravi un moins grand nombre de degrés dans l'échelle de l'évolution. Est-on fondé, pour cela, à les déclarer atteintes d'une irrémédiable déchéance? Nullement. Certains spécimens de race mongolique ou mongoloïde sont toutaussi peu développés que les plus humbles variétés des races nègres et l'homme blanc lui-même a commencé par vivre dans un état d'extrême sauvagerie. Enfin, aujourd'hui encore, certaines variétés ethniques et individuelles du type nègre sont incontestablement supérieures aux individus les moins développés des races blanches. Cette manière de comprendre l'inégalité des divers types humains est rigoureusement conforme à la grande loi d'évolution, qui régit tous les êtres vivants; elle est en outre la seule qui puisse épargner aux civilisés actuels l'erreur et la faute de trop dédaigner les races encore voisines du point de départ très peu glorieux, mais pourtant commun à toutes les diverses effigies du genre humain.

Dans notre enquête sur l'éducation au sein des races mongoles ou mongoloïdes, je commencerai par les insulaires de la Polynésie, non pas qu'ils nous représentent le type le plus inférieur de l'homme jaune, mais parce qu'ils constituent un groupe à part, distinct de tous les autres, quoique résultant de croisements divers. Les Polynésiens occupent, dans l'Océan Pacifique, un grand nombre d'îles et d'archipels disséminés depuis l'île de Pâques jusqu'à la

Nouvelle-Zélande ; néanmoins la ségrégation insulaire leur a permis de rester suffisamment homogènes et, par leurs défauts aussi bien que par leurs qualités, ils constituent un type des plus curieux, des plus précieux pour l'étude de l'homme et des sociétés humaines.

Comme les Papous, les Polynésiens en étaient encore à l'âge de la pierre polie, mais, mentalement, ils étaient fort supérieurs aux Canaques. Néanmoins leur caractère avait conservé bien de ces traits primitifs ou plutôt enfantins, que j'ai eu occasion de signaler dans de précédentes études : la versatilité, la mobilité, l'engouement subit pour des bagatelles, l'impressionnabilité, etc.

C'était là une empreinte mentale commune à la race entière ; car, malgré les très notables différences de caractère et de mœurs qui distinguaient les populations des divers archipels, partout on retrouvait cette mentalité enfantine. Tout le monde sait, depuis la publication des relations du voyage de Cook, que cette instabilité cérébrale était typique aux îles de la Société ; mais il en était de même dans les archipels moins civilisés. A la Nouvelle-Zélande, où pourtant la race avait gardé toute sa rudesse première, un chef se mit à pleurer parce que des matelots européens avaient jeté de la farine sur le plus beau de ses manteaux (1). Un voyageur dit des Marquisiens, qui étaient aussi moins efféminés que les habitants de Taïti : « L'habitant des Marquises tient beaucoup de l'enfant ; il est aussi peu capable de reconnaissance ; il a les mêmes caprices irascibles ; il est nerveux, inquiet, impatient ; la superstition est un des traits saillants de sa nature » (2). L'âge ne diminuait en rien l'enfantine gaîté des Polynésiens et l'on voyait des vieillards accablés d'infirmités, presque incapables de se remuer, participer à tous les

(1) Lubbock. *Orig. Civil.* 521. (D. d'Urville).
(2) M. Radiguet. *Derniers sauvages.* 176.

amusements avec la vivacité du premier âge (1). Les jeux, les danses, les conversations joyeuses, les fêtes remplissaient la vie des insulaires et commençaient dès le matin; presque toujours désœuvrés, ils étaient sans cesse en mouvement (2). « Tout les frappe, dit Bougainville; rien ne les occupe. Nous n'avons jamais réussi à fixer deux minutes de suite l'attention d'aucun d'eux. Il semble que la moindre réflexion leur soit insupportable » (3).

Quoique les Polynésiens eussent certains procédés, que je vais indiquer tout à l'heure, pour mesurer le temps, ils gardaient très mal le souvenir des événements et n'en pouvaient fixer la date, dès qu'ils étaient un peu anciens. A Bolabola, Cook ne réussit point à obtenir des renseignements précis sur l'époque d'une guerre pourtant assez récente; incapables de se rappeler la date des événements un peu éloignés, leur chronologie n'allait pas au-delà de dix mois, de vingt mois au plus (4). C'est pourquoi les Polynésiens estimaient beaucoup les vieillards, fussent-ils même peu intelligents : dans une certaine mesure, ces vétérans représentaient le passé; c'étaient des archives vivantes (5).

Pourtant les Polynésiens avaient secoué la stupide indifférence des races tout à fait inférieures, des Australiens par exemple. Au contraire, les Européens et les nouveautés d'Europe excitaient vivement leur curiosité. Ce que les insulaires de Tonga voyaient et apprenaient de l'industrie des Européens leur semblait même merveilleux et ils en discouraient avec un extrême intérêt (6). D'ailleurs l'industrie polynésienne, surtout si l'on veut bien se rappeler

(1) Kotzebue. *Hist. univ. voy.* vol. XVII. 162.
(2) Mœrenhout. *Voy. aux Iles.* II. 72, 77.
(3) Bougainville. Edition *Bibliothèque des Communes.* 246.
(4) Cook (Troisième voyage). *Hist. univ. voy.* vol X. 168, 205.
(5) *The New-Zealanders.* 399 (London, 1830).
(6) Mariner. *Account of the Tonga Islands.* II. 333.

que la race n'avait pas dépassé l'âge de la pierre polie, était fort remarquable et intelligente. Les maisons, les étoffes, les nattes, les armes, les parures, les filets, les hameçons, etc., dénotaient une race adroite, avisée. Les grandes pirogues accouplées étaient, dans leur genre, une merveille; celles des Néo-Zélandais surtout, par leur dimension, leur ornementation artistique, le fini de leur construction, la beauté de leurs pagaies ont toujours excité l'admiration des Européens (1).

Au reste, les Néo-Zélandais, beaucoup moins efféminés que les Taïtiens, par exemple, avaient aussi plus de prévoyance, plus de sérieux dans l'esprit. Leurs forteresses, leurs *pâ*, construites sur des rochers inaccessibles et défiant presque une attaque de vive force, étaient approvisionnées pour soutenir un long siège. On y avait bâti des magasins, dont les uns renfermaient, et rangés dans un bel ordre, des javelots, des haches, etc.; les autres, des vivres, des conserves, savoir: des sacs de patates, des fagots de racines de fougères comestibles, des mollusques débarassés de leurs coquilles, cuits, puis desséchés, enfilés et suspendus, des tronçons de gros poissons, ayant subi une préparation analogue, appendus aussi et soigneusement enveloppés dans des feuilles de fougères; enfin de grosses calebasses remplies d'eau (2); en résumé, toutes les ressources, que pouvaient fournir le pays et la civilisation peu avancée de la race.

De telles précautions, longues et difficiles à prendre, une pareille prévision des dangers futurs, une si considérable dépense de travail et d'intelligence pour y parer sembleraient indiquer une race sérieuse, mûre pour une civilisation supérieure; pourtant le fonds sauvage, la légèreté des primitifs éclatait chez les Néo-Zélandais, au

(1) Dumont d'Urville. *Voy. de l'Astrolabe*. t. II. 66. *Pièces justificatives*.
(2) *Ibid*. 284 (Notes) et *Pièces justificatives*, 54, 57.

moment où on s'y attendait le moins, alors même que leur attention, leur attention intelligente, semblait le plus sérieusement fixée. Ainsi ils admiraient beaucoup les vaisseaux européens; Dumont d'Urville rapporte même que le gréement de son navire, l'Astrolabe, les intéressa extrêmement et encore plus la manœuvre des voiles, qu'ils paraissaient suivre avec un vif intérêt ; seulement, pour les rejeter dans la futilité enfantine, il suffisait que le sifflet du contre-maître se fît entendre. A ce bruit étonnant tout était oublié; ils se pressaient autour du porteur de ce merveilleux instrument; ils voulaient en jouer et ne pouvaient s'en détacher (1). Le gouvernail des barques françaises les ravissait d'admiration ; ils s'en démontraient l'excellence, demandaient la faveur de tenir la barre; mais ils ne remarquaient pas combien les rames européennes, fonctionnant en levier fixe, avaient d'avantage sur leurs pagaies sauvages, qui nécessitaient une grande déperdition de force. Ce qui les frappait surtout dans l'usage de la rame, c'est que les hommes tournaient le dos au but à atteindre et cela leur semblait tout à fait ridicule (2).

En résumé, les Polynésiens, tels qu'ils étaient et sont restés aussi longtemps que les Européens leur ont permis de vivre à leur guise, peuvent se comparer à des enfants légers, sensuels, mobiles, doués d'une intelligence assez vive, mais à courte portée et incapable de se fixer. Il nous reste à voir à quelles influences éducatrices ils étaient soumis, quels enseignements ils recevaient.

II. — *La première éducation.*

Chez les Polynésiens, pas plus que chez les nègres d'Afrique, il n'existait d'écoles analogues aux nôtres. Là

(1) Dumont d'Urville. *Loc. cit.* t. II. (Notes) 249.
(2) *Ibid.* 268.

encore la première éducation se donnait par les parents, et par l'exemple, par le jeu de la vie sociale. C'est dire que cette éducation différait sensiblement suivant les archipels. Aux îles de la Société, on vivait surtout pour le plaisir, et les exercices gymnastiques n'étaient plus guère qu'une survivance. Cook, débarquant à Taïti après une relâche à Tonga, fut frappé du contraste entre la virilité des Tongans et la mollesse efféminée des Taïtiens. Les premiers, robustes, musclés, entretenaient et développaient leur vigueur par de sérieux exercices de lutte et de pugilat. Au contraire à Taïti, on était gras, mou, indolent; on s'étudiait à éviter la fatigue, et la gymnastique s'y pratiquait sans aucune conviction (1).

Dans la plupart des îles, sinon dans toutes, car le fait n'a pas été signalé à la Nouvelle-Zélande, les femmes étaient conduites au bain, au bain froid, immédiatement après l'accouchement et le nouveau-né était aussi lavé dans l'eau froide. Dans nombre d'îles, surtout dans le groupe de la Société, le nouveau-né, surtout s'il était fils d'un chef, subissait un traitement particulier; on pétrissait littéralement sa tête afin de le doter d'un front étroit et proéminent à la partie supérieure. Au commun des enfants, sans distinction de sexe, on aplatissait l'occiput et on écrasait le nez, c'est-à-dire qu'on s'efforçait d'exagérer, chez eux, les caractères de la race mongole. On considérait qu'un nez épaté constituait, surtout pour une femme, un sérieux avantage. D'ailleurs le genre de la déformation artificielle variait d'une île à l'autre (2).

Les noms donnés aux enfants leur étaient personnels et inspirés ordinairement aux parents, soit par les circonstances de la naissance, soit par l'aspect ou le caractère de l'enfant. L'un s'appelait « Première année », ou

(1) Cook (Troisième voyage). *Hist. univ. voy.* vol. X 218.
(2) Mœrenhout. *Voy. aux Iles*, t. II, 58.

« Dixième année », c'est-à-dire né durant la première ou la dixième année du mariage. Un autre portait un nom d'arbre, ou bien un nom tiré de sa manière d'être, par exemple, « qui frappe du pied », « qui tremble de rage ». Un petit garçon s'appelait « qui déracine la fougère du sol rouge », parce que son grand-père avait été tué, pendant qu'il se livrait à ce travail (*New-Zealanders* 392).

Quoiques les Polynésiens tinssent pour complètement licites l'avortement et l'infanticide, ils ne traitaient pas durement les enfants épargnés. Dans les familles des chefs, le fils, par le seul fait de sa naissance, détrônait théoriquement son père, lui succédait et on lui témoignait le plus extrême respect. Sans doute le père continuait à gouverner, durant l'enfance de son héritier, mais comme simple régent et il ne se présentait devant son fils que nu jusqu'à la ceinture, c'est-à-dire dans la tenue d'un inférieur devant son supérieur, conformément aux règles de l'étiquette polynésienne ; enfin, le plus ordinairement, il cédait le pouvoir même, dès que le jeune prince était en âge de gouverner (1).

Chez les simples particuliers, la même chose se passait en plus petit. Tout homme marié n'était plus chez lui que le second, dès qu'il lui naissait un enfant mâle, et il devenait de plus en plus soumis à son fils, à mesure que ce fils grandissait. Il semble pourtant que la mère conservât le droit de mettre à mort son enfant, au moins durant la première année de sa vie, quelquefois jusqu'à trois ou quatre ans (2). Or, cette liberté si prolongée de l'infanticide s'accorde mal avec l'adoration du fils nouveau-né. Il est probable que cette dernière coutume était particulière aux classes aristocratiques et ne s'appliquait qu'à l'héritier présomptif, accepté et reconnu. Quoi qu'il en

(1) Cook (Deuxième voyage). *Loc. cit.* vol. VII. 417. — Mœrenhout *Loc. cit.* II. 13.

(2) Giraud-Teulon. *Orig. Famille*, 129.

puisse être, elle était incompatible avec l'intervention de l'autorité paternelle dans l'éducation. Le plus souvent le père n'exerçait en effet aucun contrôle sur les actions de son enfant; quant à la mère, son droit d'intervenir était plus nul encore; l'enfant ne lui obéissait jamais et souvent même le père le poussait à l'insulter (1).

Les enfants recevaient néanmoins des parents une certaine éducation pratique, mais sans subir la moindre contrainte. Ainsi les garçons apprenaient à darder des javelots, à lancer des pierres, à lutter, à courir, à fabriquer des armes, à construire des pirogues et des maisons; enfin on les dressait à connaître et à observer le cérémonial religieux usité dans les pratiques du culte aux moraïs (2). De même les filles, mais sans y être jamais forcées, suivaient leurs mères et apprenaient d'elles à préparer les écorces pour la fabrication des étoffes, ou bien à faire des nattes. Les plus belles étaient élevées avec de grands ménagements; on les engraissait et on évitait de les exposer au soleil, etc. (3). Pour la natation, les enfants des deux sexes l'apprenaient dès la première enfance; ils jouaient dans l'eau plus souvent que sur la terre et tous devenaient des nageurs de première force (4).

La vie commune, le commerce de tous les instants avec les personnes de la famille, avec les amis, avec tout le monde achevaient de les initier aux idées, coutumes, connaissances, défauts et qualités de leur race et de leur pays. Sans exception, ils entendaient toutes les conversations et assistaient à tous les actes de l'existence. Dans la vie domestique rien ne leur était caché et l'on sait que les Polynésiens ne connaissaient pas la pudeur. Dès le matin, à l'aube, les habitants de la maison, qui ordi-

(1) Ellis. *Polynesian Researches*. 261.
(2) Mœrenhout. *Loc. cit.* II. 60.
(3) *Ibid.*
(4) *Ibid.*, 60.

nairement logeait plusieurs ménages et formait un petit clan, s'en allaient à la rivière, avec les enfants de tout âge que les femmes baignaient dans l'eau froide. A ce moment de la journée, les adultes se bornaient à se laver les mains, la figure, la bouche; puis la matinée se passait à babiller, à jouer gaîment. Ensuite les hommes travaillaient à leurs armes, à leurs filets, à leurs pirogues, à la construction de leurs maisons; les femmes fabriquaient leurs nattes, et détachaient des écorces pour leur *tapa*. Les gens de la classe servile s'en allaient chercher du bois, des provisions, faisaient la cuisine. Le soir se dépensait en récréations intelligentes. Après le coucher du soleil, on s'éclairait avec des flambeaux primitifs, faits de noyaux oléagineux enfilés sur une baguette. C'était alors le moment des conversations, des chants, des légendes mythologiques, cosmogoniques, historiques, des déclamations, des danses mimiques (1). Enfin venait l'heure du sommeil; une large plateforme exhaussée et couverte de nattes servait de lit commun à tous les habitants de la maison. Les pères et mères se couchaient au milieu enveloppés dans leurs « étoffes à dormir »; ils séparaient les jeunes gens et enfants, couchés ordinairement tout nus, les garçons d'un côté, les filles de l'autre. Une même natte couvrait tout le monde; mais, avant de s'abandonnner au sommeil, on causait longtemps, surtout on se récitait des légendes, des contes poétiques (2).

On voit que, durant cette existence commune, à laquelle ils étaient si intimement associés, les enfants des deux sexes pouvaient aisément compléter leur éducation. Ils apprenaient ainsi quantité de choses utiles à savoir dans leur milieu social; mais le moindre souci des parents était de leur cacher tout ce qu'on s'efforce de leur laisser ignorer dans nos sociétés civilisées. Les conversations

(1) Mœrenhout. *Loc. cit.* II, 75, 77, 78.
(2) Mœrenhout. *Loc. cit.*, 80.

qu'ils entendaient sans cesse et auxquelles ils prenaient part, étaient souvent extrêmement licencieuses; car l'amour physique était la grande occupation et la grande joie des Polynésiens, qui n'y voyaient aucun mal. Leurs chants, leurs danses étaient ordinairement érotiques ; même on enseignait de très bonne heure aux filles une danse particulièrement lascive, la *timorodie*, qui jouait un grand rôle dans les divertissements et les fêtes : « Il y a, dit Cook, une danse appelée *timorodie*, qui est exécutée par les jeunes filles, toutes les fois qu'elles peuvent se réunir au nombre de huit ou dix : cette danse consiste en attitudes et gestes extrêmement lascifs, auxquels on accoutume les enfants dès leurs premières années ; en outre elle s'accompagne de paroles, qui, plus clairement encore que les gestes, expriment la lubricité (1) ». En général, l'art de la danse, art social par excellence chez les peuples primitifs, était cultivé avec grand soin à Taïti et l'on y dansait avec une mesure impeccable, aussi bien, dit Cook, que l'auraient pu faire les meilleurs danseurs d'Europe (2). — Plus ou moins communes à toute la Polynésie, ces mœurs étaient néanmoins tout particulièrement celles des archipels les plus civilisés, notamment celles des îles de la Société.

Aux Marquises, il arrivait souvent que l'enfant, aussitôt qu'il était capable de se suffire, quittât ses parents pour aller où bon lui semblait se construire un *ajoupa* de branches et de feuilles; dès lors, il ne paraissait plus se soucier de ses auteurs ; mais ceux-ci ne cessaient pas de s'y intéresser encore (3).

A la Nouvelle-Zélande, la race, restée rude et vivant dans un pays où l'existence était moins facile et le climat plus sévère, ne donnait pas aux plaisirs autant de temps

(1) Cook (Premier voyage). *Hist. univ. voy.* v. 268.
(2) *Ibid.*
(3) M. Radiguet. *Derniers sauvages.* 183.

qu'on le faisait à Taïti et l'éducation des enfants était quelque peu différente. — Au moins pendant la première enfance, les parents, le père et la mère, paraissaient également attachés aux enfants et ils leurs montraient beaucoup d'indulgence, même de tendresse. Un chef, qui, en sortant de sa case pour s'embarquer dans un canot, avait involontairement heurté du pied un de ses petits enfants, revint sur ses pas, prit dans ses bras l'enfant qui criait, le choya, et ne partit qu'après l'avoir consolé (1). Au reste, les pères se chargeaient ordinairement de soigner leurs enfants, dès qu'ils étaient sevrés, c'est-à-dire vers l'âge de trois ans. A partir de cet âge, le père habituait l'enfant à rester suspendu à son cou, même pendant la nuit et sous la natte paternelle (2). L'intelligence des petits Néo-Zélandais était précoce, habituellement supérieure à celle des petits européens du même âge (3). Les petits garçons assistaient aux réunions publiques, où les pères les portaient dans leurs bras. Là ils entendaient parler d'affaires politiques, guerrières, religieuses et on les voyait très attentifs dès l'âge de quatre ou cinq ans. Souvent ils faisaient des questions à leurs parents, qui leur répondaient complaisamment. A huit ou dix ans, les enfants paraissaient tout à fait initiés aux mœurs et aux coutumes nationales. On leur avait appris à danser, à pagayer, à se servir des armes en usage. Il n'était pas rare de voir des enfants de cet âge, même des petites filles, chanter le *pihi*, la chanson de guerre, ou copier la mimique guerrière, dont usaient les Néo-Zélandais pour effrayer l'ennemi (4). Les fils de chefs, devaient, de très bonne heure, faire leurs preuves sur le champ de bataille. Ainsi le fils d'un chef appelé Schongui, qui

(1) *New-Zealanders.* 386. (London 1830).
(2) *Ibid.*
(3) *Ibid.* 390.
(4) Dumont d'Urville. *Loc. cit.* II. 25.

eut jadis une certaine notoriété en Angleterre où il avait été conduit, avait acquis une grande influence pour avoir tué un homme avant d'avoir atteint sa quatorzième année (1).

Il semble que l'affection paternelle, si vive chez les Néo-Zélandais, s'éteignait d'assez bonne heure ; car on voyait des pères ne plus s'intéresser à leurs fils, dès qu'ils atteignaient l'âge de neuf à dix ans (2).

A la Nouvelle-Zélande, de même que dans tous les autres archipels polynésiens, la société se composait uniquement de nobles et de serfs. Les chefs Néo-Zélandais, les *rangatiras*, étaient intelligents, curieux, avides de s'instruire (3), comme nous le verrons tout à l'heure, et les précédentes observations ne s'appliquent guère qu'aux enfants des chefs. Ceux-ci, les *rangatiras*, disaient aux Européens qu'il serait très bien de donner de l'instruction à leurs enfants, mais que pour les enfants du populaire, destinés toujours à vivre à l'état servile, à n'avoir ni propriété, ni serviteurs, l'instruction était chose absolument inutile (4).

De cet ensemble de faits, recueillis et attestés par les voyageurs et explorateurs les plus dignes de foi, il résulte qu'en Polynésie, comme en Afrique, l'éducation, au moins la première, était d'abord familiale, les pères s'occupant beaucoup des garçons ; les mères, des filles ; puis, aussitôt la première enfance passée, l'éducation devenait sociale, surtout pour les garçons appartenant à la caste aristocratique. Mais les Polynésiens avaient déjà secoué la stupidité des premiers âges ; leur intelligence était même éveillée, active, puisqu'ils possédaient une littérature, des légendes mythologiques et cosmogoniques

(1) *New-Zealanders*. 347. 390. 291.
(2) Cook. (Troisième voyage). *Hist. univ. voy.* vol. IX. 252.
(3) Dumont d'Urville. *Loc. cit.* 347.
(4) *Ibid.* 199.

et, en somme, un ensemble de notions et d'art relativement supérieurs, que les mieux doués d'entre eux s'assimilaient, apprenaient et qu'il me reste à indiquer.

III. — *Les connaissances supérieures en Polynésie.*

Occupons-nous d'abord des connaissances les plus abstraites, de celles qui, chez les primitifs, sont les plus propres à donner une idée de la puissance intellectuelle : de la numération et de la mesure du temps. En Polynésie, les noms de nombre indiquent une numération décimale, puisqu'il y avait dix noms de nombre pour aller de un à dix ; au-delà de dix, on mettait simplement la syllabe *ma* devant les noms des premiers nombres, un, deux, trois, etc : *ma-tahi*, onze ; *ma-roua*, douze, etc (1). Pourtant à la Nouvelle-Zélande, on trouva en usage une sorte de numération undécimale, c'est-à-dire que, dans leurs calculs, les indigènes procédaient par multiples de onze et les premières écoles des missions eurent même quelque peine à réformer cette numération (2) ; mais ce ne dut être qu'une singularité locale ; car, partout ailleurs, même dans les autres districts de la Nouvelle-Zélande, on calculait par dizaines et vingtaines. Pour compter, les calculateurs les moins forts s'aidaient d'objets qui fixaient leurs idées ; ils opéraient, par exemple, en s'aidant de de tiges de noix de coco et ils en mettaient de côté de petites, pour marquer les dizaines ; de grandes pour les centaines (3). A la Nouvelle-Zélande, on se servait dans le même but d'entailles, marquant les vingtaines et, grâce à ce procédé mnémonique, on arrivait sans peine jusqu'à quatre cents. Au delà, c'était l'inconnaissable mathématique et l'on répétait plusieurs fois le mot

(1) Cook. *Loc. cit.* vol. IX. 285 (Troisième voyage).
(2) *New-Zealanders*. 417-418
(3) Ellis. *Polynes. Researches*. I. 91.

« vingt » (cattikou), pour indiquer qu'il s'agissait alors de quantités dépassant les limites du calcul mental (1). A Taïti, la vingtaine jouait aussi un rôle important dans la numération, car on la désignait par une expression spéciale et on en avait une autre pour dire dix fois vingt, soit 200; mais personne n'allait jusqu'à dix fois deux cents (2). Quand Labillardière demanda aux indigènes des Iles des Amis, comment ils disaient « un million, dix millions, cent millions », ils crurent simplement que l'on se moquait d'eux et répondirent par des mots, dont l'un signifiait « absurdité » et dont les autres ne se peuvent traduire, quoique le voyageur les ait recueillis et publiés dans sa table de numération (3).

Tous ces faits indiquent une très faible aptitude mathématique et pourtant, aux îles Sandwich, les Polynésiens jouaient avec des cailloux blancs et noirs, à une sorte de jeu de dames très compliqué, au moins en apparence; puisqu'il se composait de 238 cases disposées sur 17 lignes (4).

Pour les mesures chronologiques, les Polynésiens n'étaient pas non plus fort avancés; cependant ils commençaient à se dégager de la notation chronométrique tout à fait sauvage, de celle qui ne tient compte que des saisons indiquées par les phénomènes de la végétation; mais ils n'avaient pas encore complètement renoncé à ce procédé si primitif. Ainsi, à Taïti, on divisait l'année tantôt en lunaisons, tantôt en six parties distinguées, chacune, par le nom de la variété d'arbre à pain, qui fructifiait à ces divers moments de l'année (5). Pour noter les lunaisons, les Polynésiens partaient de la première apparition du

(1) *New-Zealanders*. 417.
(2) Cook. *Loc. cit.* Vol, V. p. 277 (Premier voyage).
(3) Lubbock. *Orig. Civil.* 6.
(4) Cook, *Loc. cit.* (Troisième voyage), vol. XI, 276.
(5) Bligh, *Hist. univ. voy.*, vol. XIII, 319.

croissant et non de la conjonction réelle; leurs périodes lunaires n'avaient donc, chacune, en réalité que 27 jours, séparés par deux jours, pendant lesquels la lune était dite « morte » (1). A la Nouvelle-Zélande, où l'on comptait aussi les lunes, l'année entière se disait encore *mûr* ou *feuille morte* (2). Les Polynésiens, qui, dans leurs grands voyages maritimes, devaient se guider sur les étoiles, avaient remarqué un certain nombre de constellations et leurs déplacements apparents dans le ciel (3). Ils reconnaissaient aussi quelques planètes, comme Mars, Vénus et Jupiter, mais sans les distinguer des autres étoiles (4). Ces observations leur avaient donné une vague idée de l'année solaire ou stellaire, qu'ils limitaient par l'intervalle entre les deux solstices ou par les périodes de visibilité ou d'invisibilité des Pléiades (5). Ils essayaient même de diviser cette année en *lunes*, mais leur imparfaite manière de noter la durée d'une lunaison rendait la chose impossible; ils se bornaient donc à noter des petits cycles de treize lunaisons (6).

Pour la durée du jour, ils la divisaient en douze parties: six pour le jour proprement dit, six pour la nuit et, ces divisions ou heures, ils savaient les reconnaître par la position du soleil, durant la journée; par l'inspection du ciel, la nuit (7). Pour achever l'énumération des connaissances indigènes en Polynésie, notons encore que beaucoup d'insulaires du grand archipel néo-zélandais connaissaient la géographie de leur pays assez bien pour le pouvoir traverser, sans routes, dans tous les sens et

(1) Cook, *Loc. cit.*, vol. VIII, 299 (Deuxième voyage).
(2) *New-Zealanders*, 417.
(3) Bougainville, *Loc. cit.*, 252.
(4) Mœrenhout, *Loc. cit.*, II, 78.
(5) *Ibid.*
(6) Cook, *Loc. cit.*, t. V, 296 (Premier voyage).
(7) *Ibid*, 297.

même tracer les contours de certaines portions du rivage (1), c'est-à-dire dessiner des cartes rudimentaires.

En ce qui concerne le chant et la poésie, les Polynésiens étaient plus avancés que pour les conceptions abstraites du calcul et de la chronologie. Ils avaient enregistré dans leur mémoire de nombreuses légendes, traditions, imaginations et spéculations mythiques, dont les plus importantes étaient rythmées et se chantaient constamment. En traitant de l'*Evolution littéraire*, j'ai eu occasion de citer quelques fragments de ces chants, qui ont parfois une allure épique. Les Polynésiens ne se lassaient pas de cette poésie nationale et une notable partie de leur temps se passait à la chanter ou à l'entendre (2). Ceux d'entre eux qui briguaient ou possédaient la réputation, très recherchée, d'orateur, se faisaient même un devoir de citer dans leurs discours des fragments empruntés aux poésies de leur race (3). Cet art de l'éloquence était grandement estimé et s'enseignait; il y avait de vrais maîtres de rhétorique polynésienne et même des écoles oratoires, si l'on en croit un observateur d'ordinaire exact et bien informé (4). Les chefs devaient absolument être de beaux discurs: « C'est un homme qui parle bien » était le plus bel éloge qu'on en pût faire (5).

Si les orateurs jouissaient d'une grande estime, les bardes, les *harépo*, les hommes, dont la vaste et sûre mémoire conservait tout le trésor des poésies nationales, mythiques, cosmogoniques, étaient peut-être plus considérés encore et leur talent résultait, pour une grande part, d'une éducation spéciale. Nous savons qu'en Polynésie, la constitution politique était féodale, mais d'un féoda-

(1) *New-Zealanders*, 380.
(2) Cook, *Loc. cit.*, vol. IX, 83 (Troisième voyage).
(3) A. Lesson, *Les Polynésiens*, t. IV, 307.
(4) Mœrenhout, *Loc. cit.*, I, 411.
(5) *Ibid.*

lisme entièrement simple : en haut, une caste aristocratique dont les membres, inégalement apanagés, étaient reliés les uns aux autres par une hiérarchie de suzerainetés et de vasselages ; au-dessous une caste servile. Aucune classe moyenne ne s'interposait entre ces castes. On naissait et on mourait dans sa caste, même dans sa classe. Aussi les prêtres formaient-ils leurs enfants pour leur succéder. Ainsi, à la Nouvelle-Zélande, un prêtre, qui avait la prétention de commander aux flots, comme le Neptune antique, préparait son fils à remplir après lui cette importante fonction (1). Mais les prêtres eux-mêmes appartenaient à l'aristocratie. Il en était sans doute de même des bardes, des *harépo*; pourtant ce point n'a pas encore été suffisamment éclairci. Quoi qu'il en soit, il est certain que les bardes polynésiens formaient une sous-caste héréditaire, conservant le dépôt des antiques traditions et ayant le monopole de la poésie. Cependant une qualité maîtresse était indispensable pour remplir dignement la fonction de *harépo*; avant tout il fallait être doué d'une mémoire excellente; car il arrivait aux bardes polynésiens de chanter leurs antiques légendes sans interruption pendant des nuits entières. On s'exerçait à ces tours de force de père en fils et nul doute que, par cet entraînement soutenu, la mémoire ne se fortifiât de génération en génération. Pourtant tous les enfants des *harepo* n'étaient pas également doués sous ce rapport, quoiqu'on les exerçât dès la première enfance ; aussi choisissait-on le plus apte pour succéder à son père. Très médiocres psychologues, les Polynésiens regardaient la mémoire comme un don gratuit des dieux, mais sans pour cela renoncer à développer par l'exercice cette précieuse faculté. Dans leur naïve ignorance, ils avaient imaginé un moyen très simple pour meubler sans effort

(1) Dumont d'Urville, *Loc. cit.* (Pièces justificatives), II, 25.

la mémoire des aspirants à la science poétique. Quand un barde célèbre était à l'article de la mort, on guettait soigneusement le moment où il allait rendre le dernier soupir et, à cet instant même, on appliquait sur sa bouche celle de son successeur désigné, quel que pût être l'âge de ce dernier (1). On pensait évidemment que le double, le *Spiritus*, du moribond s'exhalait au moment de la mort et qu'en le happant au passage, il devenait possible de s'assimiler ainsi sans peine toute la science de l'homme qui expirait.

Les bardes polynésiens ne manquaient pas d'occupation dans cette société, où le chant, la danse, les représentations scéniques remplissaient une grande partie de l'existence. Passant constamment d'un district à un autre, d'une fête à une autre, comme nos ménestrels du Moyen-âge, ils étaient l'âme de toutes les assemblées. Sans doute les vieilles poésies traditionnelles, relatant les hauts faits des dieux et des héros d'autrefois, faisaient le fond de leur répertoire; mais il leur arrivait souvent de composer et avec une extrême facilité sur des sujets tout modernes, par exemple, de glorifier les exploits des chefs, de vanter leurs qualités d'esprit ou de corps, de chanter aussi les plaisirs de l'amour, etc. Cook raconte qu'un jour, assistant à une fête, il fut le sujet des chants improvisés par les bardes (2). En somme, ces distractions à la fois artistiques et intellectuelles ne sont pas d'une race grossière, stupide; aussi les Polynésiens, surtout ceux de la Nouvelle-Zélande, mirent-ils de l'empressement à s'assimiler la civilisation européenne.

IV. — *Les Polynésiens et la civilisation européenne.*

Les premiers missionnaires anglais à la Nouvelle-

(1) Mœrenhout, *Loc. cit.*, t. I, 506.
(2) *Ibid.* 411.

Zélande nous ont donné de curieux renseignements sur la manière dont les chefs accueillirent la civilisation d'Europe. Ce fut avec beaucoup d'empressement. L'industrie des blancs les frappa d'admiration et ils désirèrent aussitôt se l'approprier. La plupart d'entre eux prenaient un vif intérêt aux nouveautés, qu'on leur montrait; leur curiosité était même intelligente et sans cesse ils questionnaient et requestionnaient jusqu'à ce qu'ils eussent compris les réponses (1); car les Néo-Zélandais, les *Maoris*, n'avaient pas, à beaucoup près, la légèreté des Taïtiens; jamais ils ne répondaient à la légère; toujours ils tâchaient d'abord de deviner le motif de la question qui leur était faite. Marsden rapporte qu'il les intéressait aisément en leur parlant de sujets, que l'on pourrait appeler scientifiques (2).

A l'envi les uns des autres, ils lui demandaient des haches, des bêches, des pioches, et ils montraient leurs mains, qu'ils avaient écorchées en creusant des rigoles pour arroser leurs champs de patates (3). Ceux que l'on emmenait à la Nouvelle Galles du Sud, visitaient incessamment les ateliers, les fermes, observaient attentivement le fonctionnement des charrues, etc.; tous demandaient des pommes de terre, du blé pour semences (4). Mais, comme les seules plantes alimentaires qu'ils connussent étaient les fougères à racines comestibles et leurs patates, ils crurent d'abord que les grains de blé poussaient sous la terre, et après avoir semé un champ, ils brûlèrent avant l'époque de la maturité, toute la future moisson, parce qu'en examinant la racine des plantes, ils n'y avaient pas trouvé trace de grains de blé (5).

(1) *New-Zealanders*, 379-384, (London, 1830).
(2) *New-Zealanders*, 377.
(3) Dumont d'Urville, *Loc. cit.*, II, 317.
(4) *Ibid*, 127-128.
(5) *Ibid*. 131.

Ils s'engouèrent jusqu'à la passion pour les choses d'Europe et, quoique beaucoup de leurs jeunes gens, appartenant à leurs meilleures familles et confiés aux Européens, fussent morts durant le voyage à Paramatta ou ailleurs, ils se disaient prêts à recommencer l'épreuve. Un chef alla jusqu'à déclarer, que, dût-on sacrifier la moitié de la population pour acquérir la civilisation des étrangers, il le fallait faire. Au retour de leurs voyages dans les colonies australiennes, les indigènes étaient entourés d'une foule attentive à tout ce qu'ils racontaient (1). Bientôt tous voulurent des habits européens (2). Les Néo-Zélandais n'étaient donc rien moins que routiniers, misonéistes, suivant l'expression à la mode, et il ne fut pas difficile aux missionnaires anglais de fonder chez eux des écoles. Même un Néo-Zélandais, Maoui, fréquenta les écoles du dimanche, dans le but d'instruire ensuite ses compatriotes; pour cela, il avait appris un peu de dessin, de perspective et faisait des plans et devis (3). A la Nouvelle-Zélande, la première école des missionnaires fut ouverte en août 1816, avec 33 enfants; en octobre, il y en avait 51. En janvier 1817, on en comptait 70. Les filles furent d'abord en nombre double des garçons, puis en nombre à peu près égal. Les élèves étaient âgés de 7 à 17 ans et de condition sociale très diverse. On comptait parmi eux sept orphelins, six esclaves pris à la guerre et qui par conséquent pouvaient être de race noble, plusieurs fils de chefs, dont l'un fut en état de devenir maître auxiliaire au bout de quelques mois. Tous apprenaient à écrire facilement, au moins aussi bien que les enfants anglais. Ils adoptèrent aussi des jeux européens: le cerf-volant, la toupie (4). Plusieurs firent de rapides

(1) *New-Zealanders*, 412.
(2) *Ibid*, 414.
(3) Dumont d'Urville, *Loc. cit.*, 222-223.
(4) Dumont d'Urville, *Loc. cit.*, II, 244.

progrès dans la lecture de leur langue. Le difficile fut de leur faire comprendre que l'enseignement scolaire avait pour but de leur être utile. S'ils fréquentaient l'école, c'était pour être agréable aux missionnaires et ils attendaient quelque chose en retour de leur complaisance; à tout le moins entendaient-ils être nourris et bien nourris; sans cela, on ne les voyait à l'école que très irrégulièrement. On dut leur distribuer, chaque jour et à chacun, une poignée de patates et, durant les premiers mois, se borner à des exercices de chant et de danse, qu'ils aimaient passionnément (1). Ce ne fut pas non plus sans peine qu'ils se plièrent à la discipline scolaire : « Pendant qu'un enfant récitait sa leçon, dit M. Kendall, fondateur de l'école, un de ses camarades jouait avec mon pied, un troisième m'enlevait mon chapeau, un autre, mon livre ; mais tout cela gentiment, sans malice » (2).

Les femmes, prises en service dans la maison des missionnaires, étaient tout aussi indisciplinables et particulièrement celles qui étaient de race aristocratique, les *rangatiras* ; celles-là ne supportaient ni contrainte, ni réprimande; même les femmes de race servile, les *koukis*, riaient sans gêne au nez de leur maîtresse (3).

Peu à peu les écoles se multiplièrent et il s'en fonda dans tous les archipels polynésiens; mais il arriva trop souvent qu'elles furent dirigées par des missionnaires bornés, fanatiques, préoccupés surtout de faire de leurs élèves des catholiques ou des méthodistes. A Taïti, l'école était remplie de jeunes gens et de jeunes filles, qui, tous ensemble et sur un ton nasillard, répétaient machinalement des réponses aux questions du catéchisme (4). Quand Taïti était indépendante et vierge d'influences

(1) *New-Zealanders*, 391
(2) *New-Zealanders*. 392.
(3) *Ibid*, 393.
(4) Mœrenhout. *Loc. cit.* t. I. 219.

européennes, on y vivait surtout pour l'amour et le plaisir; l'île méritait tout à fait le nom de Nouvelle-Cythère, que lui donnèrent les Français; mais tout changea sous le gouvernement des missionnaires. Les mœurs anciennes, même dans ce qu'elles avaient de plus innocent, furent impitoyablement proscrites. Les chants, les danses, la flûte indigène, les opéras-ballets, les représentations scéniques furent interdits. Tout divertissement fut considéré comme un péché et en même temps comme un délit réprimé et puni. Un voyageur raconte qu'un jour un indigène, ayant reçu un présent, se mit à chanter de joie; mais ses compagnons, épouvantés, lui imposèrent silence aussitôt, de peur que les missionnaires ne l'entendissent (1). On connaît les résultats de cette tyrannie imbécile, agrémentée de guerres religieuses. Non seulement les Taïtiens oublièrent leurs arts indigènes, leur littérature nationale; ils se déshabituèrent même de leurs industries et de leur agriculture. Leurs belles pirogues, que tout le monde admirait, disparurent; ils ne cultivèrent plus et se contentèrent de se nourrir des fruits de l'arbre à pain qui poussait spontanément dans l'île; surtout ils cessèrent de chanter et de danser, mais en revanche ils apprirent à s'enivrer. Enfin la population se mit à décroître avec la rapidité que l'on sait (2).

Il faut se garder d'ailleurs d'exagérer le succès de l'enseignement scolaire en Polynésie. Au jugement d'un voyageur aux îles Sandwich, les insulaires paraissaient doués d'une intelligence très vive, mais seulement pour l'instruction élémentaire; ils pensaient à peine et les connaissances, qu'ils acquéraient, étaient surtout mnémoniques (3). On a même constaté, en Polynésie comme

(1) Kotzebue. *Hist. univ. voy.* (Deuxième voyage), vol. XVII. 299.
(2) Kotzebue. *Loc. cit.* 298.
(3) Walpole, cité par H. Spencer in *Principes de psychologie*. 384.

ailleurs, des exemples de rechutes en sauvagerie après une éducation européenne en apparence complète. Tel fut le cas, par exemple, pour ce Taïtien, que MM. Nicholas et Marsden rencontrèrent au Cap nord de la Nouvelle-Zélande, en 1815. Né à Taïti, cet indigène avait été amené à Port Jackson, à l'âge de onze ou douze ans. Là il fut élevé, pendant des années, dans une famille anglaise, où, traité avec une grande bonté, envoyé à l'école, il apprit à très bien lire et écrire, à parler Anglais avec une grande facilité. En toute chose, il semblait doux et obéissant ; pourtant il ne cessait d'être hanté par les souvenirs de son enfance, si bien qu'un jour il quitta la maison de son protecteur pour s'en aller en Nouvelle-Zélande (1) et y reprendre l'existence habituelle de sa race.

V. — *L'évolution pédagogique chez les primitifs.*

Si maintenant nous voulons bien condenser les faits d'observation, qui forment la trame de ce chapitre et des précédents, nous pourrons aisément en tirer une vue générale, résumant tout ce que l'on peut savoir de l'éducation primitive, dans le genre humain. La couleur, la race sont de médiocre importance; seul, le degré de développement mental doit être pris en considération. Partout en effet, en Polynésie, comme en Mélanésie et en Afrique, l'éducation première, chez les hommes, se rapproche fort de l'éducation animale. Les jeunes imitent d'eux-mêmes leurs parents, qui, de leur côté, dirigent leur apprentissage. Cette éducation primitive n'a aucune visée intellectuelle; elle s'efforce seulement de dresser les enfants aux obligations et travaux, qui leur incomberont plus tard, à les rendre capables de se procurer, par la chasse et la pêche d'abord, l'agriculture rudimentaire en-

(1) *New-Zealanders*. 383.

suite, les aliments indispensables. Aux femmes on laisse les travaux domestiques, tandis que les hommes s'exercent surtout pour la chasse et la guerre. Pendant bien longtemps, il n'est nullement question d'écoles, ni de maîtres. L'éducation est strictement intégrale, en ce sens que tout membre de la communauté sait plus ou moins bien tout ce qu'il lui est nécessaire de connaître et souvent on le constate en soumettant les jeunes gens des deux sexes à des épreuves pénibles, à une initiation, qui équivaut aux examens en usage dans les pays civilisés.

La spécialisation apparaît avec le développement industriel. Dans l'Afrique tropicale, des groupes, même des classes d'artisans se constituent; ce sont des forgerons, des corroyeurs, des bijoutiers. Les céramistes sont ordinairement de sexe féminin. Dans les familles où on exerce ces métiers, les parents dressent tout naturellement leurs enfants à les aider d'abord, à leur succéder ensuite, ce qui conduit à la constitution de véritables castes héréditaires.

Jusqu'à ce moment de l'évolution sociale, l'enseignement intellectuel est à peu près nul. Il n'a d'ailleurs aucune raison d'être, puisque le savoir est borné comme l'intelligence et s'acquiert, de même que les connaissances pratiques, par l'imitation, par les jeux, par la conversation. La numération digitale constitue toutes les mathématiques et elle est si bornée qu'elle n'exige pas un enseignement particulier, auquel on commence à avoir recours seulement pour les danses sociales et les traditions, particulièrement les traditions religieuses. C'est souvent pendant les initiations que la dernière main est donnée à cette instruction, qui, au moins par son but, est relativement supérieure.

Tout cela, nous l'avons trouvé chez les populations de race noire, mais à des degrés divers. Chez les plus développées d'entre elles, notamment chez les nègres de race

éthiopienne, nous avons vu naître un genre particulier d'enseignement intellectuel, l'enseignement oratoire, auquel les jeunes gens doivent se soumettre, si du moins ils veulent jouer dans la tribu ou le petit Etat un rôle politique.

En Polynésie, où toute cette instruction, que l'on peut par excellence appeler primaire, se retrouve, elle s'est notablement développée. Même, dans certains archipels, les premières écoles apparaissent et ce sont des écoles d'éloquence. En outre il s'est constitué une classe de poètes, de bardes, dont la fonction essentielle consiste à garder dans leur mémoire et à transmettre le dépôt des anciennes légendes cosmogoniques, mythiques, héroïques. Une classe de trouvères analogues existe bien dans certaines contrées de l'Afrique tropicale : la classe des *griots* ; mais ses membres paraissent être de simples chanteurs et improvisateurs. Nous ne voyons pas qu'ils aient mission de conserver les antiques traditions, les archives poétiques de leur peuple ou de leur race. En ce sens, les *harépo* polynésiens leur étaient bien supérieurs et par là ils se rapprochaient, comme nous le verrons, de la classe sacerdotale, telle que nous la trouverons bientôt dans les anciens Etats de l'Amérique centrale, au Mexique et au Pérou.

CHAPITRE VI

L'ÉDUCATION CHEZ LES INDIENS D'AMÉRIQUE

SOMMAIRE

I. *Les Indiens de l'Amérique méridionale.* — L'enfant chez les Fuégiens, Patagons, etc. — Éducation pratique en Patagonie. — Connaissances des Indiens nomades. — Les Indiens agriculteurs. — Liberté laissée aux enfants. — Faiblesse de l'autorité paternelle. — La couvade. — Education pratique par les parents chez les Guaranis et à la Guiane. — Rigoureuses initiations en Colombie et chez les Caraïbes. — Education du caractère — Les Indiens sont-ils des hommes? Réponse papale. — Imprévoyance des Indiens. — Numération rudimentaire. — II. *Les Indiens de l'Amérique du nord.* — Soins donnés aux enfants. — Déformations crâniennes. — Les noms des enfants. — Liberté entière des enfants. — Education pratique et familiale. - Point de châtiments corporels. — Education du caractère. — Initiations diverses. — Initiation et éducation des hommes-médecine. — III. *La mentalité des Indiens peaux-rouges.* — Grande imprévoyance. — Faiblesse de l'attention intellectuelle. — Industrie. — Langues. — Littérature. — Discours sans paroles chez les Peaux-Rouges et les paysans bretons. — La pictographie des Peaux-Rouges. — Analogie de certains signes symboliques américains avec les signes mégalithiques. — Numération des Peaux-Rouges. — IV. *La civilisation européenne et les Peaux-Rouges.* — Caractère héroïque et faible intelligence des Indiens. — Funestes effets de la colonisation européenne. — L'éducation européenne des Peaux-Rouges dans les Réserves.— Ses imperfections. — Les écoles et leurs résultats. — L'éducation des Indiens au Canada. — Résultats encourageants. — On demande des professeurs gras. — V. *La valeur de l'éducation indigène en Amérique.*

I. — *Les Indiens de l'Amérique méridionale.*

Des archipels de la Polynésie il nous faut maintenant, pour continuer notre étude sur l'éducation et la mentalité des peuples mongoloïdes, nous transporter sur le grand

continent américain. Le champ de notre investigation s'y divisera très naturellement en trois parties. Nous aurons à étudier d'abord les populations sauvages de l'Amérique méridionale, puis celles de l'Amérique du nord, enfin les grands États barbares de l'Amérique centrale, le Mexique et le Pérou anciens, ces foyers d'une civilisation, barbare sans doute, mais considérable relativement au reste du continent, à ce point qu'aujourd'hui encore, soit que l'on remonte vers le nord, soit que l'on descende vers le sud, la sauvagerie grandit à mesure que l'on s'éloigne de l'Amérique centrale.

Les Indiens les plus inférieurs se rencontrent à l'extrémité méridionale du continent: ce sont les habitants de la Terre de feu, les Fuégiens. Ces pauvres êtres comptent parmi les types les plus humbles du genre humain et leur stupidité, leur défaut de curiosité sont extrêmes (1). Depuis qu'on les connaît, ils n'ont pas réalisé le moindre progrès. Pourtant ils croient aveuglément à la parole de leurs vieillards (2) et l'on pourrait peut-être, de ce fait, induire qu'ils sont éducables. Sur leurs enfants, les pères fuégiens ont droit de vie et de mort et ils en usent. L'un d'eux vendit un petit garçon au capitaine Fitz-Roy pour un bouton de nacre. Un observateur, qui semble avoir regardé les Fuégiens avec un peu trop de bienveillance, nous dit bien qu'ils aiment beaucoup leurs enfants; mais il ajoute aussitôt qu'ils ne les caressent jamais (3). Il avoue que leur attention est très faible, leur mémoire très courte, enfin il nous apprend que leur numération ne va pas au-delà de trois et qu'ils apprennent très difficilement à lire et à compter (4). Malgré leur intelligence si

(1) Cook, (Deuxième voyage) *Hist. univ. voy.*, vol. IX, 68. —
(2) *Ibid*, (Premier voyage), vol. V, 51.
Fitz-Roy, *Narrative*, etc., II, 178.
(3) Hyades, *Ethnographie des Fuégiens*, Bull. Soc. d'anthropologie, 1887. 331.
(4) *Ibid*, passim.

bornée, les Fuégiens auraient, comme nos enfants, la faculté d'arriver très vite à parler les langues étrangères. Ainsi une petite fille, que Fitz-Roy avait amenée et fait élever en Angleterre, apprit, dit Darwin, presque au vol, une notable quantité de mots Portugais et Espagnols pendant les relâches du *Beagle* à Rio et à Montevideo. D'autre part, elle savait aussi pas mal d'Anglais (1); mais Darwin confesse qu'il était fort difficile d'obtenir des Fuégiens anglicisés une réponse quelque peu précise sur quoi que ce soit (2). Ajoutons que, depuis que les Européens les connaissent, c'est-à-dire depuis plus de deux siècles, ils sont restés rebelles à toute amélioration et qu'aujourd'hui même, ils n'y songent en rien (3).

A la Terre de Feu, il ne semble exister aucune éducation intentionnelle; mais il n'en est pas de même chez les Patagons et chez leurs voisins nomades, les Gauchos, les Araucans, etc. En Patagonie, le nouveau-né est d'abord examiné par le père et la mère, qui décident, et décident seuls, s'il est ou non convenable de le laisser vivre (4). Des enfants chétifs ou difformes on se débarrasse soit en leur brisant les membres, soit en les étouffant; puis on abandonne leurs cadavres à la dent des chiens sauvages ou au bec des oiseaux de proie. C'est qu'au moment de leur naissance on ne les aime pas encore; car ceux que l'on conserve sont extrêmement choyés. Il n'y a plus rien ici de la bestiale indifférence des parents fuégiens. La mère allaite ses enfants, souvent plusieurs à la fois, pendant trois ans, et elle satisfait leurs moindres caprices. Pour subvenir aux besoins de leur progéniture, les parents bravent, s'il le faut, les plus grandes privations (5).

(1) Darwin, *Voy. d'un naturaliste*, etc., 222-223.
(2) *Ibid*, 223.
(3) Hyades, *Loc. cit.*
(4) Gaimard, *Trois ans d'esclavage chez les Patagons*, 130.
(5) Gaimard, *Loc. cit.*, 130.

Il en est de même chez les Araucans, où les mères sont pour leurs enfants de vraies esclaves: jamais elles ne leur adressent un mot de reproche; or le père n'est pas plus sévère (1). On a même vu des Araucans changer de campement uniquement pour obéir au caprice d'un enfant (2). Une sorte d'échelle garnie de cuir sert de berceau au nouveau-né, que l'on y fixe avec des lanières. Tous les matins on le délie et on le nettoye; s'il fait du soleil, on y expose l'enfant sur une peau de mouton. Si le temps est pluvieux ou froid, on le garde dans la tente sur sa dure couchette, verticalement dressée contre un des poteaux de support; mais alors la mère ne quitte pas des yeux son nourrisson et lui donne fréquemment soit le sein, soit des petits morceaux de viande sanglante, qu'il s'habitue à sucer (3). Aussitôt que l'enfant commence à se traîner sur les mains dans la tente, on laisse à sa portée des couteaux, des armes, dont il essaie bien vite de se servir pour frapper ses parents, dès qu'on le contrarie. Ces accès de violence non seulement ne sont jamais réprimés, mais ils sont agréables aux parents. A leurs yeux ce sont les indices de qualités fortes, qu'ils estiment infiniment (4).

A l'âge de quatre ans, les enfants subissent une opération, qui fait époque dans leur vie, celle de la perforation des oreilles. L'enfant, dont le corps a été peint au préalable, est couché sur un cheval renversé et lié. Tous les parents et amis en costume de fête font cercle autour du groupe; le cacique même assiste parfois à la cérémonie. Les femmes, placées en arrière des hommes, entonnent un chant monotone. En même temps, on perce les lobules des oreilles avec un os d'autruche taillé en pointe et l'on

(1) A. d'Orbigny, *L'homme américain*, I, 192.
(2) A. d'Orbigny, *Loc. cit.*
(3) Gaimard, *Loc. cit.*, 131.
(4) Gaimard. *Loc. cit.* 132.

introduit dans les orifices ainsi pratiqués des morceaux de métal assez gros et assez lourds pour agrandir les trous. Le sens de cette cérémonie nous échappe; mais elle doit être de fort ancienne origine, puisqu'on se sert encore d'un os pour pratiquer l'opération; et elle peut avoir un sens propitiatoire, puisque les assistants se font des incisions soit aux doigts, soit au jarret droit, avec l'instrument même qui a servi à la perforation et qu'en outre le sang ainsi répandu est offert à un esprit malfaisant (1). Plus tard nous verrons que les Quichuas de l'ancien Pérou pratiquaient sur les jeunes Incas une opération analogue, mais l'entouraient naturellement d'un cérémonial plus noble et plus somptueux.

C'est à partir de cette cérémonie du percement des oreilles, que commence l'éducation et elle est toute pratique. Dès l'âge de cinq ans, les enfants savent déjà monter tout seuls à cheval, en saisissant la crinière de l'animal et en appuyant leurs petits pieds sur ses articulations. Souvent il arrive que le cheval parte au galop avant que l'enfant ait pu prendre place sur son dos. A partir de ce moment, les petits garçons s'exercent à garder le bétail, à lancer le *lazzo* et la *bolcadera*, enfin à manier la lance et la fronde. Cette existence active et en plein air les développe rapidement; à dix ans, ils sont aussi grands et forts que les jeunes gens de 20 à 25 ans en Europe; et dès lors ils passent leur vie à chasser au galop l'autruche, le guanaco, le lion puma; ils apprennent à tuer ces animaux avec leurs *bollas*, à les terrasser avec leur *lazzo*; ils ramènent au campement les chevaux ou bestiaux échappés, capturent et domptent les jeunes poulains. Leurs excursions cynégétiques durent souvent plusieurs jours, pendant lesquels ils couchent sur la terre nue (2). — Cette éducation plus que virile a étonnamment

(1) Gaimard. *Loc. cit.* 134.
(2) Gaimard. *Loc. cit.* 136. — Head. *Hist. univ. voy.*, XLI. 297.

développé la vigueur, la hardiesse, l'endurance de toutes les populations nomades errant dans les *pampas*. L'introduction du cheval dans la région a encore exalté chez les Patagons, Yurucarès, Araucans, Gauchos, etc., l'antique passion de la vie nomade et l'amour des razzias sanguinaires. Ils y dépensent le trop plein de leur vigueur, qui est extrême. Ainsi les Patagons dédaignent souvent tout vêtement et, durant leurs longues incursions, il leur arrive de se coucher et de dormir tout nus sur la neige, sans en souffrir en rien. Jamais les colons espagnols, trop souvent en butte à leurs incursions, n'ont réussi à les soumettre ou à les civiliser.

Le seul emprunt sérieux que ces Indiens nomades aient fait aux peuples plus avancés, avec lesquels ils se sont trouvés en contact, a été de genre scientifique. En effet, les Patagons, les Araucans, les Puelches ont une numération décimale, contrastant par sa perfection relative avec l'indigence numérique de la plupart des Indiens du sud. Ainsi l'on trouve dans la langue de ces peuplades des expressions pour dire *cent* et *mille*; mais ce sont des mots empruntés jadis à la langue des Incas par les Araucans, qui de proche en proche les ont ensuite appris aux autres nomades (1). D'eux-mêmes ces sauvages populations ne les auraient sûrement pas inventés. Ainsi les Patagons, si avancés en numération, ne mesurent encore le temps que par les saisons; pour eux, l'année est simplement le temps qui s'écoule d'un hiver à un autre hiver, d'un printemps à un autre printemps (2). Pourtant le besoin de se guider à travers les immenses plaines de leur pays leur a fait remarquer un certain nombre de constellations, qu'ils considèrent comme des animaux. Ainsi, pour eux, la Croix du sud est une autruche et les étoiles voisines sont des chiens qui la poursuivent; la lune est un

(1) A. d'Orbigny. *L'homme américain*. I, 399, II, 19.
(2) Gaimard. *Loc. cit.* 134.

homme et le soleil est sa femme (1) Cette astrologie animique leur a tout naturellement inspiré diverses légendes, comme il est arrivé chez tant de populations primitives. Le niveau intellectuel de ces hordes errantes est donc très inférieur. Elles ne semblent pas avoir la moindre idée d'amélioration, de progrès, à ce point que jamais les Patagons n'ont essayé de se construire même un radeau pour passer plus aisément les rivières, qu'ils rencontrent dans leurs longues pérégrinations (2).

Au nord de la région des nomades, l'Amérique du sud est ordinairement boisée, humide, bien arrosée et les Indiens disséminés à sa surface sont, pour la plupart, agriculteurs en même temps que chasseurs. Leur caractère est aussi moins farouche que celui des nomades du sud ; beaucoup de leurs tribus ont pu être réduites en *missions* par les Espagnols et les Portugais. Les Chiquitos, par exemple, ont, tous, été amenés par les missionnaires espagnols à renoncer à leur ancienne vie sauvage. Actuellement ils sont doux, soumis et bienveillants. Chez eux, aucune éducation première n'était intentionnellement donnée aux enfants (3), qui, jusqu'à 14 ou 15 ans, jouissaient de la plus entière liberté. A partir de cet âge, ils quittaient la case paternelle, pour aller avec les autres jeunes gens des deux sexes, vivre dans une habitation commune, qui servait aussi à recevoir les visites des Indiens étrangers et à leur donner des fêtes (4). Cette pleine liberté laissée à l'enfance était générale dans toute l'Amérique méridionale. Quelquefois, par exemple chez les Indiens libres du Paraguay, où les tribus étaient gouvernées par des caciques héréditaires et jouissant d'un

(1) A. d'Orbigny. *Loc. cit.* I, 169, II, 102.
(2) D'Orbigny. *Loc. cit.* I, 413.
(3) *Lettres édifiantes*, vol. XII, 8.
(4) A. D'Orbigny. *Loc. cit.* II. 165.

pouvoir absolu, le fils aîné du chef avait autorité sur les jeunes gens, mais non sur les enfants (1).

Dans tous les pays sauvages, ce régime de liberté entière pour les enfants est ordinaire; mais, dans l'Amérique méridionale, l'autorité du père devait être particulièrement faible ; car l'institution de la famille paternelle y est de date relativement récente, ainsi que l'atteste la fréquence de la *couvade*, coutume à nos yeux si singulière (2). Chez les Abipones, les Chiriguanos, les Coroados, beaucoup d'Indiens de la Guiane, en général chez les tribus Guaranies, l'homme attestait sa paternité, quand il lui naissait un enfant, en se couchant et se soignant pendant un certain nombre de jours, tandis qu'au contraire la mère ne cessait point de vaquer à ses occupations ordinaires (3).

Chez les Guaranis, en général, l'enfant était élevé avec beaucoup de sollicitude et son éducation était très pratique. La mère dressait sa fille aux travaux qui l'attendaient; le père enseignait au garçon le maniement des armes (4). De même les Indiens de la Guiane ont soin d'apprendre à leurs enfants à chasser, à pêcher, à courir, à nager ; mais jamais, et, pour quelque motif que ce soit, ils ne se permettent de les frapper (5). Ces coutumes semblent bien être générales et avoir été communes à presque toutes les peuplades de l'Amérique du sud. Au XVI[e] siècle, des voyageurs français en constatèrent l'existence chez les tribus fixées non loin de l'embouchure du fleuve des Amazones. L'un de ces voyageurs (6) signale à ce sujet quelques détails curieux, savoir : que le père

(1) *Lettres édifiantes*, xxv. 125.
(2) Voir mon *Evolution de la Famille*.
(3) A. D'Orbigny. *Loc. cit.* II. 309 et Dobritzhofer, Brett, Martius.
(4) *Ibid.* II. 309.
(5) Stedman. *Voyage à Surinam*. II. 93 (trad. française, an VIII).
(6) Thévet. *Singularitez de la France antarctique*. 213.

coupait le cordon ombilical avec ses dents et que, quoique l'enfant fût allaité, on lui donnait, très peu de jours après sa naissance, des aliments grossiers, mais mâchés auparavant, de la farine et des fruits (1). Un autre rapporte encore, qu'aussitôt après la naissance d'un garçon, le père mettait dans la petite main du nouveau-né un petit arc et de petites flèches, en l'exhortant à être plus tard « fort, vaillant et aguerri » (2).

L'éducation première, l'éducation pratique, guerrière pour les garçons, laborieuse pour les filles, ne faisait donc pas défaut aux enfants Indiens. Dans certaines régions de l'Amérique méridionale, de rigoureuses initiations, imposées aux guerriers ou aux chefs complétaient l'éducation première et en même temps en contrôlaient la valeur. En Colombie, par exemple, où les tribus avaient des chefs élus, on essayait par une série d'épreuves terribles non pas précisément le courage militaire du candidat au pouvoir, mais sa force de volonté, son degré d'endurance à la douleur. D'abord le futur cacique devait supporter un long jeûne; puis, à tour de rôle, les vieillards de la communauté lui appliquaient, chacun, trois vigoureux coups de fouet, qui entamaient la peau. Sous peine de déchéance et de déshonneur, le patient devait supporter ces épreuves sans donner le moindre signe d'impatience ou de douleur. Après un certain répit, nouveau supplice : le candidat, les mains liées, était couché dans un hamac et l'on couvrait son corps de fourmis venimeuses, dont les morsures sont horriblement douloureuses. Pendant ce temps, les juges, penchés au-dessus de leur futur chef, épiaient sa contenance: un mouvement d'impatience, un gémissement suffisaient pour être déclaré indigne. Dans une dernière épreuve, le patient,

(1) Thévet, *Singularitez de la France antarctique.*
(2) Léry. *Loc. cit.* XVII.

toujours couché dans un hamac, était maintenu au-dessus d'un feu d'herbes, de manière à en sentir la chaleur et à être enveloppé de sa fumée; plus ou moins brûlé et asphyxié, il lui fallait quand même continuer à rester impassible. Souvent les hommes, soumis à cette terrible initiation, y succombaient; mais ceux qui en sortaient à leur honneur recevaient les insignes de leur nouvelle dignité et, dès lors, étaient considérés comme des êtres d'une nature supérieure (1).

Des initiations du même genre, plus longues et plus rigoureuses encore, étaient d'usage chez les Caraïbes. Avant d'être admis dans la classe des guerriers, les jeunes Caraïbes devaient jeûner et se laisser taillader le corps par leurs pères, qui même frottaient ensuite les blessures avec une décoction de piment. Bien plus terrible encore était l'initiation des chefs; elle durait six semaines et ressemblait à celle dont les Colombiens avaient coutume d'user. Les coups, les discours, les fourmis, l'asphyxie dans la fumée, les longs jeûnes se succédaient pour éprouver la valeur du candidat au pouvoir (2).

Tous ces faits établissent nettement que les Indiens de l'Amérique méridionale n'estimaient guère que l'éducation pratique, celle du chasseur et du guerrier, et que la force du caractère, l'énergie de la volonté étaient, à leurs yeux, les qualités viriles par excellence. De l'intelligence, ils ne semblent pas s'être souciés; c'est qu'en effet les qualités de l'esprit étaient, chez eux, d'une extrême débilité, à ce point que dans un but sûrement des moins nobles, mais pourtant avec quelque apparence de fondement, les colons et conquérants espagnols purent agiter la question de savoir, si ces sauvages devaient ou non être

(1) Mollien. *Hist. univ. voy.* 408.
(2) Lafitau. *Loc. cit.* t. II. 14-19.

considérés comme des êtres raisonnables. On en référa même au pape et, en 1537, après mûr examen, Paul III voulut bien déclarer dans une bulle que les Indiens étaient de véritables hommes, capables de devenir chrétiens. « *Indos ipsos utpote veros homines, non solùm christianos fidei capaces existere decernimus et declaravimus* » (1). C'est qu'en effet, par certains côtés de leur mentalité, ces primitifs se ravalaient au niveau de la première enfance. Leur imprévoyance était extrême et l'on voyait des Indiens caraïbes échanger le matin pour une bagatelle le hamac, que, le soir, ils ne consentaient à vendre à aucun prix (2). D'autre part, l'extrême imperfection de leur numération atteste leur impuissance intellectuelle pour tout raisonnement un peu abstrait. Partout cette numération ne dépassait pas les premiers nombres et n'atteignait pas toujours cinq. Au dire de Spix et Martius, certains Indiens du Brésil ne pouvaient aller au delà du nombre « deux » ; d'autres arrivaient à trois, mais en comptant sur les articulations de leurs doigts (3); encore, le mot de leur langue que l'on a traduit par « trois » signifiait parfois « beaucoup » (4). Les Abipones atteignaient le nombre quatre et au-delà disaient « innombrable » (5). En réalité ces Indiens n'avaient que trois noms de nombre « un, deux, trois » ; au-dessus ils se servaient de quelques groupes numériques : « les doigts d'un casoar » (quatre) ; « les doigts d'une main » (cinq); « les doigts de deux mains et des deux pieds » (vingt), (6). Cette numération relativement supérieure des doigts et des orteils est extrêmement répandue en Amérique. Les

(1) *Voyage à la Terre ferme*, t. I. 341.
(2) Le père Labat. *Voyages*, II. 114-115.
(3) Tylor. *Civil. primitive*, 280.
(4) Tylor. *Ibid.*
(5) Dobritzhoffer. *History of Abipones*. II. 171.
(6) Lubbock. *Loc. cit.* 434-435.

Indiens de l'embouchure du fleuve des Amazones comptaient ainsi sur leurs doigts (1). Les indigènes de la Guyane comptaient par nombres distincts jusqu'à quatre; puis disaient « une main » pour signifier cinq; après quoi, ils reprenaient leurs quatre premiers nombres et allaient ainsi jusqu'à neuf; dix se disait « mes deux mains »; de dix à vingt on recourait aux orteils. L'ensemble des doigts et des orteils représentait vingt et s'appelait « un homme »; « deux hommes » valaient quarante et, pour dépasser ce nombre, pour exprimer quarante-cinq, par exemple, on disait « deux hommes et une main en plus » (2). Les Tamanacs de l'Orénoque comptaient à peu près de la même manière : pour cinq, « une main »; pour six, « un de l'autre main »; pour dix « deux mains »; pour onze « un du pied » et en même temps, joignant le geste à la parole, ils avaient soin d'étendre les deux mains et d'avancer un pied. Vingt et un se disait « une des mains d'un autre homme »; quarante, « deux Indiens », et ainsi de suite, aussi loin que pouvait aller la capacité arithmétique du calculateur (3). Dans les tribus, dont la numération, la vraie, dépasse cinq, les termes employés appartiennent à l'ancienne langue des Incas et par conséquent sont manifestement empruntés à une civilisation relativement très supérieure (4); ils résultent d'une ancienne éducation ethnique.

II. — *Les Indiens de l'Amérique du nord.*

Si nous nous transportons maintenant dans l'Amérique septentrionale, nous y trouverons des populations sau-

(1) Léry. *Hist. voy. fait au Brésil.* par. XV.
(2) Brett. *Indian Tribes of Guiana.* 417.
(3) Gilii. *Saggio di storia americana.* II. 332 (cité par Tylor. *Civil. prim.* 282).
(4) Marckam. *Trans. Soc. ethn.* III. 166.

vages, appartenant, comme celles du sud, à des races mongoloïdes, et, comme elles aussi, d'autant plus civilisées, qu'elles sont moins éloignées de l'Amérique centrale, de l'ancien Mexique, où les indigènes, croisés sans doute avec des immigrants plus développés mentalement, avaient fondé de grands États à peu près sortis de la sauvagerie primitive.

Les Peaux-Rouges, qui nous représentent le type moyen de ces Indiens du nord, offraient avec ceux du sud des ressemblances et des différences.

Sur l'éducation, que recevaient ou se donnaient les enfants des Peaux-Rouges, nous sommes assez bien renseignés. — La préoccupation dominante était de développer l'énergie du caractère. Les femmes s'efforçaient d'accoucher sans jeter un cri afin de ne pas enfanter des lâches (1). Aussitôt après sa naissance, le nouveau-né était introduit dans une sorte de berceau, formant fourreau dans la moitié inférieure et où le linge était remplacé par de la poussière de bois pourri (2). Les mères étaient fort étonnées, quand on leur parlait des nourrices en usage dans d'autres pays. Dans leurs tribus, pour qu'un enfant fût allaité par une autre femme que sa mère, il fallait que celle-ci fût morte. Alors seulement une parente remplaçait la défunte. D'après le missionnaire Lafitau, ordinairement témoin exact et véridique, ces nourrices nécessaires étaient parfois des nourrices « sèches » au sens littéral du mot, des femmes ayant déjà passé l'âge de la maternité, mais qui réussissaient à provoquer chez elles, un retour de la lactation (3), une montée de lait uniquement attribuable à la persistante succion exercée par le nourrisson. L'allaitement maternel durait très long-

(1) Charlevoix. *Journal hist, voy. en Amérique.* Lettre XXI. 9.

(2) Lang. *Voy. chez diff. nations sauv. Amér. sept.* (Trad. Billecoq).

(3) Lafitau. *Mœurs des sauvages américains.* t. II. 280,

temps, trois ou quatre ans, comme il arrive ordinairement chez les primitifs; la mère nourrissait parfois mais rarement plusieurs enfants en même temps (1); mais on peut certainement attribuer à cette longue durée de l'allaitement le peu de fécondité des femmes peaux-rouges, pourtant fort robustes (2).

Pour des raisons très mal connues, beaucoup de *nations* peaux-rouges, les plus méridionales surtout, celles de la Floride, les Chinouks, les Choctau, les Natchez, en cela imitateurs des Caraïbes et d'autres Indiens méridionaux, déformaient le crâne de leurs nouveau-nés. La plupart s'efforçaient de lui déprimer le front, d'où le surnom de Têtes-Plates donné par les Français à certaines tribus de la Louisiane (3). D'autres tâchaient au contraire d'arrondir le crâne de l'enfant. Pour atteindre l'un ou l'autre but, on se servait souvent de masses d'argile convenablement placées et serrées sur la tête du nouveau-né (4); pour aplatir le front, on recourait aussi quelquefois à la méthode des Caraïbes, c'est-à-dire à des planchettes et à des coussinets convenablement disposés et maintenus autour de la tête par des liens serrés (5). Cette compression, exercée surtout pendant la nuit, durait environ un mois (6).

Pour les noms donnés aux enfants, on les tirait ordinairement du nom totémique adopté par le clan et en suivant un ordre traditionnel et réglé. Ainsi, chez les Omahas, dans le clan de l'élan, le premier né s'appelait « corne »; le second « corne jaune », ce qui signifiait « jeune élan »; le troisième s'appelait « ramures » (élan

(1) Lafitau. *Loc. cit.*
(2) Lafitau. *Loc. cit.* II. 277.
(3) Lafitau. *Loc. cit.* II. 282.
(4) Charlevoix. *Hist. Nouv. France.* (Voyage) t. VI. 34.
(5) Lafitau. *Loc. cit.* II. 282, 283.
(6) Domenech. *Voy. pittor. dans les déserts du Nouveau-Monde*, 501.

un peu plus âgé); le quatrième, « quatre cornes » (élan de trois ans, etc.) (1). Le clan du bison avait un autre système de noms, mais toujours ces noms étaient totémiques; par exemple: « qui soulève de la poussière en se roulant », « qui court en rond », « courtes cornes » « bison de deux ans, etc. » (2). Tels étaient les premiers noms donnés aux enfants; mais souvent ils étaient changés, durant le cours de la vie, pour des noms de circonstance, rappelant des exploits particuliers ou de remarquables aventures. Ce sont ces derniers noms très pittoresques, que les Européens ont surtout remarqués. Dans les relations habituelles, surtout entre membres d'un même clan, les noms personnels étaient remplacés par des dénominations générales, rappelant le degré de parenté réel ou de convention: « frère, père, mère, fils, etc. » (3).

Au sortir du berceau, les enfants peaux-rouges, complètement nus, rampent ou se roulent dans la cabane jusqu'à ce qu'ils aient appris d'eux-mêmes à marcher (4). Avant l'âge de quatre ans, ils n'ont pas le moindre vêtement: à partir de cet âge, on leur donne des robes de peaux, analogues à celles de leurs parents (5). Durant la première enfance, les petits Peaux-Rouges n'ont à supporter aucune gène. Ils vont ou se traînent où ils veulent, dans les bois, la boue, la neige, dans l'eau. L'été, ils passent dans les lacs et les rivières une grande partie de la journée et y jouent comme des poissons (6). Mais vers quatre ou cinq ans, commence une véritable éducation familiale. Les petites filles aident leurs mères dans la mesure de leurs

(1) Owen Dorsey. *Omaha Sociology*. Smithsonian Institution. *Report. Bureau. Ethnology*. p. 227 (1881-1882).

(2) Owen Dorsey. *Loc. cit.*

(3) Garrick Mollery. *Picture writing of the american Indians* (Smith. Inst. Report. Ethnol. 1887-1888. p. 443).

(4) Lafitau. *Loc. cit.* II. 283. Charlevoix. *Loc. cit.* t. VI. 36.

(5) Owen Dorsey. *Loc. cit.* 265-266.

(6) Charlevoix. *Loc. cit.* VI. 36.

forces; elles apprennent d'abord à recueillir la provision de bois nécessaire; à huit ans, elles font des paquets et les portent sur leur dos. Plus tard, elles s'exerçent à couper le bois, à cultiver le maïs, etc. (1). Leurs premiers fardeaux sont toujours fort légers, proportionnés à la faiblesse des enfants et ces commencements du travail ne sont en réalité que des jeux (2).

Les petits garçons jouissent d'une liberté plus grande que celle des filles. Dans l'opinion des Peaux-Rouges, les garçons sont nés uniquement pour la chasse et la guerre; aussi leur mettait-on, de très bonne heure, entre les mains, un arc et des flèches à pointes émoussées, et ils s'en servaient pour tirer au blanc (3). Bien vite ils acquéraient une grande habileté dans cet exercice et ils en eurent facilement une équivalente dans l'usage des armes à feu (4).

Durant les veillées d'hiver, les Peaux-Rouges de l'extrême nord donnent à leurs petits garçons des leçons orales. Ils leur apprennent les noms des animaux de la région, leurs instincts, l'art de les chasser, de dresser des pièges aux bêtes à fourrure. Ils enseignent aux enfants à se servir de la hache et des couteaux pour fabriquer des canots d'écorce, des traîneaux, des raquettes, etc. A sept ou huit ans, l'enfant s'essaie à tout cela; à 15 ans, il est déjà chasseur et ouvrier (5). Filles et garçons s'amusaient partout à construire des maisons de boue; pourtant chaque sexe avait ses jeux à part et les garçons qui jouaient trop avec les filles, leurs sœurs exceptées, étaient dédaigneusement appelés « hermaphrodites » (6).

Les mères ne négligeaient pas de donner aussi à leurs

(1) Owen Dorsey. *Loc. cit.* 265.
(2) Lafitau. *Loc. cit.* 283.
(3) O. Dorsey. *Loc. cit.* 266.
(4) O. Dorsey. *Ibid.* — Charlevoix. *Loc. cit.* Lettre XXIII. 37.
(5) H. Faraud. *Dix-huit ans chez les sauvages.* 314-316.
(6) O. Dorsey. *Loc. cit.* 270.

enfants des leçons de savoir-vivre; ainsi elles les dressaient à ne jamais passer devant les gens sans nécessité; elles habituaient les filles à ne point parler aux hommes, excepté à leur père, à leur oncle maternel et à leur grand-père maternel (1).

Les petits garçons s'accoutumaient à lutter constamment ensemble et on les y excitait. Ils s'y portaient au reste d'eux-mêmes et avec une telle ardeur, qu'il fallait quelquefois les séparer pour les empêcher de s'entre-tuer (2). Les compagnons des lutteurs faisaient cercle autour d'eux avec une placidité parfaite; ils les laissaient se « jouer », et n'intervenaient pas, à moins de nécessité absolue, même en faveur de leurs propres frères. Après la lutte, tous se moquaient à l'envi du vaincu (3), qui dès lors ne vivait plus que pour la revanche (4).

Cette éducation familiale ne comportait pas de châtiments corporels. A tout âge, chez les Peaux-Rouges, les coups impliquaient une idée de dégradation; chez les adultes, ils autorisaient une vengeance sanglante, mortelle (5). Seuls, les Indiens convertis au christianisme, châtient leurs enfants. Même on s'abstient ordinairement de les menacer. On en a vu, même des petites filles, s'étrangler rien que pour avoir reçu une réprimande légère, ou parce que leurs mères leur avaient jeté quelques gouttes d'eau au visage, ce qui constituait la plus grave des punitions employées (6).

A cette rude et libre école, les enfants devenaient robustes et, entre eux, rivalisaient d'énergie. On voyait des petits garçons et des petites filles s'amuser à se lier ensemble par les bras juxtaposés, entre lesquels on pla-

(1) O Dorsey. *Loc. cit.* 270.
(2) Charlevoix. *Loc. cit.* 36 37.
(3) Lafitau. *Loc. cit.* II. 288.
(4) Charlevoix. *Loc. cit.* 37.
(5) Catlin. *La vie chez les Indiens*. 58.
(6) Charlevoix. *Loc. cit.* 37-38. -- Lafitau. *Loc. cit.* II. 288.

çait un charbon allumé: Il s'agissait de savoir, qui des deux le secouerait le premier. Or, c'était là un jeu digne de Sparte (1).

La rigueur du climat, les privations fréquentes augmentaient encore leur endurance (2).

Enfin, l'éducation morale agissait dans le même sens que l'éducation physique. On ne cessait de raconter aux jeunes garçons les belles actions, les exploits de leurs ancêtres et ces récits enflammaient leur imagination, leur montraient le chemin de la gloire (3). A tout propos, on leur parlait des ennemis de leur tribu et on leur enseignait que la vengeance est un devoir (4). Certains chefs demandaient aux tribus voisines d'autoriser mutuellement leurs jeunes gens à « jouer ensemble » c'est-à-dire à se faire la guerre, à titre de simple sport (5).

Cependant toutes les instructions orales des parents Peaux-Rouges ne portaient pas sur la gloire militaire. Les coutumes, les usages, etc. de la tribu étaient aussi objet d'enseignement (6). Même il y avait un système d'instruction organisé et parfois certains membres du clan, faisant office de précepteurs, avaient pour mission d'enseigner aux enfants les industries, dont personne ne pouvait se passer (7).

Cette éducation, si bien combinée pour faire des corps et des volontés de fer, pour exalter le courage guerrier et l'endurance, était complétée et contrôlée par diverses épreuves et initiations, échelonnées suivant les âges. A

(1) Charlevoix. Lettre XXI. 9.
(2) Lafitau. *Loc. cit.* II. 287.
(3) Charlevoix. *Loc. cit.* 37.
(4) Charlevoix. *Loc. cit.* 38.
(5) Lafitau. *Loc. cit.* t. III. 159.
(6) Lafitau. *Loc. cit.* II. 287.
(7) Smiths. Inst. Report Ethnol. 1885-1886 (Powell. *Indian Linguistic families*).

sept ou huit ans, les petits garçons étaient soumis à des jeûnes d'un jour ; à seize ans, autre jeûne, mais cette fois de deux jours. Ces jeûnes étaient rigoureux ; pendant leur durée, il fallait se passer absolument de boisson, d'aliments et de feu. A dix-huit ou vingt ans, les jeunes gens étaient astreints à un dernier jeûne de quatre jours (1). Tous ces jeûnes étaient imposés aux deux sexes et on allait les subir dans les bois ; les garçons sous la conduite d'un ancien ; les filles avec une matrone. Ensuite venaient diverses épreuves subies à l'occasion des actes importants de la vie. Ainsi, dans les banquets donnés par un chef afin de recruter des partisans pour une expédition guerrière, les anciens essayaient la force de volonté des jeunes gens, qui n'avaient pas encore vu l'ennemi, en les accablant de grossières injures. en leur jetant des cendres chaudes sur la tête, etc, etc. A moins d'être déclaré à jamais indigne de porter les armes il fallait supporter toutes ces avanies sans donner le plus léger signe d'impatience (2).

Dans diverses tribus, les jeunes gens n'étaient admis dans la classe des guerriers qu'après une série d'épreuves publiques, qui constituaient de véritables initiations. Ces épreuves, toujours douloureuses, variaient suivant les tribus. Celles des Mandans étaient particulièrement sévères et duraient quatre jours. Entre autres supplices infligés, les jeunes gens devaient rester suspendus à des morceaux de bois passés dans ou sous les muscles des épaules, de la poitrine, des bras. C'était avec joie qu'ils supportaient ces tortures ; même les jeunes garçons comptaient avec impatience les mois, les jours, qui les séparaient encore de cette glorieuse cérémonie (3).

(1) O. Dorsey. *Loc. cit.* 266.
(2) Charlevoix. *Loc. cit.* t. v. 323.
(3) Catlin. *La vie chez les Indiens.* 142.

Outre ces initiations générales, il en existait de spéciales ; surtout pour devenir un *homme-médecine*. Chez les Mandans, cette initiation pseudo-médicale ressemblait à celle des jeunes guerriers, mais était plus cruelle encore. La principale épreuve consistait à passer une courroie sous les muscles pectoraux du candidat, qui, ensuite, s'asseyait à terre et se renversait en arrière, mais de telle sorte que la partie supérieure de son corps, le tronc, demeurât suspendue au-dessus du sol par les courroies pectorales. Le patient devait rester tout un jour dans cette position et, pendant tout ce temps regarder le soleil. A côté de lui se trouvaient deux chœurs, l'un d'ennemis, l'autre d'amis. Les premiers se raillaient de sa faiblesse présumée, affirmaient qu'il n'irait jamais jusqu'au bout ; au contraire les autres l'exhortaient à se raidir contre la douleur, lui parlaient de l'honneur, de la gloire qui récompenseraient sa fermeté, etc. (1).

Ailleurs l'initiation médicale ne consistait qu'en cérémonies longues, compliquées, solennelles, avec instructions spéciales. D'abord l'initiateur, sorcier ou prêtre, enseignait aux candidats les chants jugés nécessaires pour chercher et recueillir les plantes médicinales et les animaux utilisables dans le même but (2). Puis, la période d'instruction achevée, l'initiateur chantait au catéchumène une chanson où il lui parlait de la peine qu'il s'était donnée pour lui, de la haute vertu des connaissances qu'il lui avaient inculquées. Auparavant le candidat s'était purifié dans le *sudatorium* en usage chez les Peaux-Rouges et qui consistait en un espèce de four clos, où l'on dégageait de la vapeur en jetant de l'eau sur des pierres chauffées au feu.

L'initiation était publique ou du moins elle s'effectuait

(1) **Catlin.** *Tour du Monde.*

(2) **Hoffmann.** *The mide wiwin or « Grand Medecine Society »* (in *Rep. Ethn. of the Smiths. Inst.* (1885-1886), p. 191.

en présence de tous les membres de la confrérie médicale, convoqués à l'avance par l'envoi de petits bâtonnets destinés à cet usage. — L'initiateur recevait pour ses bons offices des couvertures, des chevaux, divers présents convenus à l'avance. — En retour, il avait enseigné à son élève et pupille à se servir de plusieurs centaines de substances, qui, toutes, avaient ou devaient avoir une vertu curative, mais une vertu magique ; car c'étaient des fétiches plutôt que des remèdes (1).. De nos jours encore, en 1887, les Cherokis, les plus civilisés des Peaux-Rouges, considéraient que dans l'administration de leurs remèdes, les formules, « les paroles », importaient beaucoup plus que les substances employées (2).

III. — *La mentalité des Indiens Peaux-Rouges.*

La description que je viens de donner de l'éducation chez les Peaux-Rouges, offre plus d'un point de ressemblance avec ce qui a été observé dans l'Amérique du Sud. Les initiations peaux-rouges notamment sont identiques à celles des Colombiens et des Caraïbes. C'est qu'entre les Indiens des deux Amériques, la parenté morale et physique est assez étroite. On pourrait citer beaucoup d'autres analogies, particulièrement la singulière habitude de la couvade, si répandue dans l'Amérique du Sud et que l'on a aussi trouvée en usage chez les Choctau de l'Amérique septentrionale (3).

Si nous examinons maintenant la mentalité proprement dite, le caractère, la capacité intellectuelle de la race, nous voyons aussi que, dans les deux Amériques et chez les Indiens sauvages, le niveau était sensiblement le

(1) Ibid. 197-202-205 ; 225, 226.
(2) James Money. Sacred formules of the Cherokees (*Smiths. Inst. — Report of the bureau of the Ethnology*. p. 310 (1885-1886).
(3) Du Tertre. *Hist. gén. des Antilles*. II. 371 (1667).

même. — Pourtant l'Indien peau-rouge avait moins de mobilité d'humeur que son frère du sud ; souvent même, il montrait de la tenacité, de l'opiniâtreté (1) ; mais son imprévoyance était également extrême. Ainsi dans les grandes chasses, les Peaux-Rouges tuaient sans aucune utilité des centaines de bisons, dont ils ne prenaient que les langues (2). Leur tactique militaire procédait toujours par surprises nocturnes ou très matinales et pourtant ils n'eurent jamais l'idée de poser des sentinelles autour de leurs campements. Leur intelligence était aussi très bornée. Comme les autres primitifs, leur animisme vivifiait tout et un hameçon, avec lequel ils avaient pris un gros poisson, leur semblait plus précieux qu'une poignée d'hameçons tout neufs. Jamais ils ne juxtaposaient deux de leurs filets de peur que l'un ne devînt jaloux de l'autre et ne voulût plus ensuite prendre les poissons (3). Leur attention était toujours difficile à éveiller. Ils semblaient ne pas entendre une question soudainement faite et sur un ton ordinaire. Pour être bien compris, il fallait leur parler avec emphase et répéter plusieurs fois l'interrogation. Mais la conversation soutenue, surtout les questions successives les fatiguaient vite ; ils perdaient alors le fil du discours et répondaient au hasard, exactement comme il arrive chez les nègres (4).

Je ne dirai rien de l'industrie peau-rouge ; elle était analogue à celle des Indiens du sud et, comme celle-ci, d'autant plus perfectionnée qu'on approchait davantage des grands États du centre américain. Mais il nous faut bien, pour apprécier la mentalité de ces Indiens, jeter un coup d'œil sur leurs connaissances ou acquisitions intellectuelles. Leurs langues n'étaient pas moins dépourvues

(1) Prichard. *Hist. nat. de l'homme*. II. 265.
(2) Domenech. *Voy. Pitt. Gr. Déserts*. 443.
(3) Hearne. *Voy. to the Northern Ocean*. 330.
(4) Sproat. *Scenes and studies of savage life*. 120.

de termes généraux, d'expressions abstraites que celles de tous les pays sauvages; ainsi ils ne pouvaient dire ni « chêne », ni « arbre en général », mais disaient très bien « chêne noir, chêne blanc, etc. » (1). Nous avons vu jadis (2) que leur littérature poétique, leurs chants sacrés, renfermaient encore beaucoup de cette poésie sans paroles, interjectionnelle, sans doute antérieure à l'invention du langage articulé; que, dans les deux Amériques, mais surtout dans celle du nord, le primitif langage des gestes est extrêmement répandu (3) ; que souvent même il vient suppléer à l'insuffisance de la parole. Ce qui frappait les Peaux-Rouges dans un discours, c'était moins le sens que le ton, le timbre de la voix, l'emphase, les gestes. Lafitau raconte qu'un jour, un domestique français, qui ne savait pas du tout la langue des Indiens, eut l'idée de crier à des Hurons un discours interjectionnel, sans paroles, mais avec l'accent et les gestes ordinaires aux Peaux-Rouges. Les Indiens écoutèrent avec une grande attention; puis déclarèrent que l'orateur avait bien parlé, mais d'un style tellement élevé, qu'ils n'avaient pas toujours réussi à le comprendre (4). Ne nous moquons point des Indiens. L'homme peu développé se ressemble partout. Peu de temps avant sa mort, un Français bien connu, Jules Simon, racontait dans le *Temps* que, jeune encore et candidat à la députation en Bretagne, il avait été chaleureusement applaudi par un auditoire de paysans, devant lesquels il avait prononcé un discours pour eux inintelligible ; puisqu'ils ne savaient pas le français.

Par leur écriture pictographique, les Peaux-Rouges l'emportaient beaucoup sur les Indiens de l'Amérique du sud et se rapprochaient des anciens Mexicains et Péru-

(1) Lubbock. *Orig. civ.*, 427.
(2) Voir mon *Evolution littéraire*.
(3) Bancroft. *Native races*, etc. III, 556.
(4) Lafitau. *Mœurs des sauvages américains*, IV, 187.

viens. Soit sur des peaux, soit sur des écorces de bouleau, ils savaient peindre au moyen de figures tantôt hiéroglyphiques, tantôt symboliques, des scènes très compliquées, par exemple, l'émigration de telles ou telles tribus, désignées par leurs animaux totémiques, vers une autre résidence et leurs aventures (1). Plus les populations indiennes étaient voisines du Mexique, plus leur pictographie était savante, plus elles employaient de signes symboliques ou très abrégés, ne rappelant plus exactement les contours réels des objets. Ainsi, pour marquer une année, les Dakotas dessinaient un petit cercle; pour indiquer une période d'années, par exemple, toute la vie d'un homme, ils employaient un grand cercle ; pour un cycle chronologique, une série de cercles reliés entre eux (2). Il faut noter la ressemblance, l'identité de certains de ces signes, comme la circonférence, la circonférence ocellée, le signe pectiniforme, le signe en fer à cheval, les signes cruciformes, avec les caractères gravés sur certains de nos monuments mégalithiques et sur des rochers en Espagne, aux Canaries, en Afrique. Toutes nos variétés préhistoriques de signes cruciformes se retrouvent dans l'Amérique sauvage, même la Croix dite de Malte, que traçaient fréquemment les Mokis (3). Le sens attribué aujourd'hui à ces signes symboliques varie d'un district à l'autre, néanmoins leur usage vient corroborer l'opinion, suivant laquelle de très antiques communications ont dû exister entre le Nouveau-Monde et l'ancien.

Pour la numération, les Indiens de l'Amérique du nord ne semblent pas plus avancés que les sauvages du sud. Leur numération est partout digitale et, dans les dialectes algonquins, par exemple, les cinq premiers noms de

(1) Domenech. *Loc. cit.* 289-303.
(2) Garrick Mollery. *Loc. cit.* 264.
(3) Garrick Mollery. *Loc. cit.* 729.

nombre paraissent, seuls, être primitifs (1). Cependant les Iroquois auraient eu des noms originaux pour les dix premiers nombres (3). Charlevoix affirme qu'ils savaient compter jusqu'à mille, ce qui est peu vraisemblable; car, dans l'organisation de leurs grands festins, ils ne parvenaient à se rendre un compte exact du nombre des convives, qu'en se servant de graines ou de bûchettes (2). Plus primitifs encore, les Indiens Ahts comptaient sur leurs doigts. Ils commençaient par lever les mains, la paume en l'air et les doigts étendus, puis ils comptaient en ployant un doigt à chaque nombre exprimé. Chez eux, six se disait « une main plus un, » etc. (3).

IV. — *La civilisation européenne et les Peaux-Rouges*

Des renseignements qui précèdent, on est bien forcé de conclure que, si par certains côtés de leur caractère, les Peaux-Rouges touchaient à l'héroïsme, leur niveau intellectuel était des plus inférieurs. Or, en Amérique, comme en tant d'autres régions du globe, l'Indien s'est trouvé brusquement en contact avec des colons européens, qui ne représentaient pas toujours la fleur de la civilisation blanche. Ces envahisseurs étaient avides, le plus souvent peu scrupuleux; ils avaient des armes terribles, de l'alcool et n'hésitaient guère à recourir aux pires moyens pour s'emparer des territoires de chasse de l'indigène. Par la famine, par l'ivrognerie, par les coups de fusil, l'Indien a été rapidement réduit en nombre, exproprié et privé de ses moyens d'existence. Alors un problème embarrassant s'est posé aux États-Unis et au Canada: Que devaient faire les envahisseurs de race blanche? Autrefois, aux États-Unis, on a débattu sérieusement la

(1) A. Hovelacque. *Linguistique*, 119.
(2) Lafitau. *Loc. cit.* II, 213.
(3) Sproat. *Scenes and studies of Savage life*, 121.

question de savoir, lequel était le plus économique d'exterminer la race indienne ou de la civiliser. Heureusement, c'est pour ce dernier parti qu'ont opté les pouvoirs publics; mais les particuliers ont souvent pris l'autre. Finalement on a adopté le système des Réserves, c'est-à-dire de l'attribution aux diverses tribus indiennes de territoires où elles pourraient vivre sous les yeux d'employés résidents. Ces territoires, quelque vastes qu'ils fussent, ne l'étaient pas assez pour des sauvages vivant surtout de leur chasse. On s'est donc efforcé d'amener les Peaux-Rouges à la vie sédentaire et agricole; mais trop souvent on l'a fait sans conviction. Les agents du gouvernement n'ont pas toujours été suffisamment scrupuleux; beaucoup, même quand ils étaient honnêtes, ne prenaient pas leur mission assez à cœur. En 1886, un rapporteur des *Affaires indiennes* s'en plaint encore et demande des fonctionnaires, qui avant tout soient *dévoués* à leur tâche. Seuls, dit-il, ceux-là peuvent réussir (1). Je passe sous silence les violations de la parole donnée, les dépossessions successives, comme celles qu'ont dû subir les Cherokis, pourtant les plus civilisables des Indiens. Jusqu'à une date toute récente, environ 1880, aux termes mêmes du rapport officiel, que je citais tout à l'heure, les Indiens avaient été traités en ennemis par le gouvernement et les colons et l'on sait combien a été rapide leur décadence. Voulait-on les laisser s'éteindre, comme leur bison qui jadis leur procurait le vivre et le vêtement? On a résolûment pris le parti contraire et un grand effort a été tenté. Partout, dans les Réserves ou à leur portée, des écoles ont été fondées; peu à peu on y a joint l'enseignement industriel et aussi des écoles-pensions destinées à soustraire les enfants à leur milieu sauvage, ce à quoi sont impuissantes les écoles de jour. En 1886, douze mille enfants fréquen-

(1) *Indian Affairs*. Report. 1886, 38 (Washington).

taient ces écoles et, dans maint district, les adultes demandaient des maisons et des instruments agricoles, en même temps qu'ils envoyaient d'eux-mêmes leurs enfants aux écoles des blancs; grande preuve de confiance, qui rendait inutile de les y contraindre (1). Cependant l'Etat de Californie a voté une loi rendant l'instruction obligatoire et, bien ailleurs, on en réclame de semblables (2).

A l'honneur des Américains, il faut dire que la grande tâche d'instruire et de civiliser les Peaux-Rouges n'a pas été laissée au gouvernement. Un grand nombre d'écoles simples, d'écoles-pensions, etc., sont des fondations privées, dues au zèle soit des femmes d'officiers stationnés dans le voisinage des réserves, soit des missionnaires (3). La meilleure organisation de l'enseignement public se trouvait naturellement, en 1886, chez les cinq tribus dites civilisées, savoir: les Cherokis, les Choctau, les Chickasaws, les Criks et les Séminoles. Ces tribus, récemment dépossédées pour la troisième ou quatrième fois, occupaient alors un district situé dans la portion sud-orientale du grand territoire indien. Leur système scolaire était basé sur l'article 6, section IX, de leur Constitution, qui était ainsi rédigé: « La moralité et le savoir étant nécessaires à un bon gouvernement, au maintien de la liberté et au bonheur du genre humain, les écoles et les moyens d'éducation doivent être encouragés dans cette nation » (4).

Dans cette rapide enquête, je ne puis citer les soigneuses statistiques, publiées par le gouvernement des États-Unis et desquelles il résulte, que, presque partout, avec plus ou moins de rapidité, les Indiens sont en voie de passer de la vie de chasseurs à celle d'agriculteurs,

(1) *Indian Affairs. Loc. cit.* LXXXIV.
(2) *Ibid.* 38 et p. LXI.
(3) *Ibid.* 1886 (p. LXI).
(4) *Ibid.* LXX — LXXI.

d'industriels et de commerçants (1). — Avant de terminer cependant, il nous faut jeter un coup d'œil sur l'œuvre analogue entreprise par le *Dominion* du Canada.

Là, le flot des immigrants européens ayant été moins envahissant, les Indiens ont été moins durement traités qu'aux États-Unis. On sait d'ailleurs que la population franco-canadienne ne professait pas pour les indigènes le dédain souvent cruel des Anglo-Saxons. Comme les territoires non occupés encore par les civilisés étaient immenses, on a pu concéder aux Indiens de vastes Réserves, dont la surface fut calculée à raison d'un mille carré pour une famille de cinq personnes. Les résultats de l'éducation scolaire et industrielle, donnée dans ces conditions, paraissent excellents et tendent à prouver, une fois de plus, qu'entre l'homme sauvage et le civilisé il n'y a point d'infranchissable barrière. Des tribus, qui, il y a dix ans, ne comptaient pour vivre que sur leurs fusils et leurs flèches, exploitent maintenant de grandes fermes et avec succès. Leurs vieilles mœurs se transforment ; bientôt ils ne prendront plus la peine d'élire des chefs. D'eux-mêmes, ils construisent des ponts et percent des routes. Beaucoup sont charpentiers, guides, pilotes, etc. Certains se sont élevés jusqu'aux professions savantes. En grand nombre, ils sont entrés dans l'administration civile après examens subis. L'un d'eux occupe même une fonction où la connaissance des hautes mathématiques est indispensable. Il en est, qui sont professeurs. Une dame, de sang indien, est au premier rang dans la littérature canadienne, etc. (2). Les écoles sont fréquentées ; seulement les Indiens se plaignent que les maîtres

(1) Consulter la série des rapports annuels jusqu'à, et y compris, celui de 1893.

(2) W. Trent. *Treatment of the Canadian Indians* (Westminster Review, Nov. 1895), *passim*.

qu'on leur envoie, n'ont pas une situation suffisante et il paraît que la plainte est fondée. Deux Indiens l'ont formulée dans les termes naïfs et bien peaux-rouges que voici : « Notre peuple nous a chargés de vous remercier pour les écoles que vous nous donnez. Nous sommes heureux d'y envoyer nos jeunes gens ; mais nous pensons qu'elles pourraient être améliorées. Les hommes, que vous nous envoyez, sont trop petits. Ce n'est pas que nous trouvions à redire à l'exiguité de la taille en général ; mais il semble que ce soient les plus petits de vos hommes. Vous devez les payer trop peu. Parfois nous les nourrissons avec des lapins et d'autres choses ; car nous ne voulons pas les voir mourir de faim. Ne pourriez-vous nous envoyer des hommes plus gros, des hommes que vous paieriez un peu mieux ? » (1). Après avoir reproché aux États-Unis d'avoir trop souvent assimilé les Indiens aux animaux nuisibles, l'auteur du travail où j'ai puisé ces renseignements, conclut en disant que, si même, et quoi qu'on fasse, la race peau-rouge doit disparaître, il vaut mieux que sa dernière parole soit une bénédiction qu'une imprécation ; qu'en attendant le Canada a sauvé les Indiens et qu'en le faisant il s'est rendu service à lui-même (2).

V. — *Valeur de l'éducation indigène en Amérique*

Nous venons de parcourir les deux Amériques, du Canada au détroit de Magellan ; j'entends les Amériques sauvages ; puisque nous avons réservé pour une étude spéciale les grands États barbares de l'Amérique centrale, ceux qu'ont détruits les Pizarre, les Cortez et leurs émules. Dans ces contrées si vastes, nous avons trouvé des variétés humaines, de race mongoloïde, ayant, toutes,

(1) W. Trent. *Loc. cit.*
(2) *Ibid.*

entre elles, un bon nombre de traits communs et manifestement parentes. A part les Fuégiens, encore à l'état presque primitif, les autres groupes avaient déjà fait les premiers pas dans la voie de l'évolution progressive ; ils étaient seulement d'autant plus sauvages qu'ils étaient plus éloignés de l'Amérique centrale; même les plus extrêmes, les Peaux-Rouges du nord et les nomades de la Pampa dans l'Amérique méridionale se passaient encore ou à peu près d'agriculture. Avant la venue des Européens, la chasse au bison dans le nord, celle de la vigogne dans le sud, étaient leurs principaux moyens d'existence.

Tous ces peuples soignaient et aimaient leurs enfants, au moins durant la première enfance ; tous leur donnaient une éducation familiale; le père dressait les garçons à la chasse et à la guerre; la mère habituait les filles aux durs labeurs qui les attendaient. Mais tous donnaient cette éducation première avec une grande douceur, par imitation plutôt que par correction. Tous se gardaient de briser le caractère des enfants ; les Peaux-Rouges leur épargnaient même les plus simples réprimandes ; quant aux châtiments physiques, ils ne se les permettaient jamais. Avant tout, il fallait que l'enfant devînt robuste, énergique, dur à la souffrance, prompt à braver le danger, bon chasseur et bon guerrier. Les femmes elles-mêmes s'efforçaient d'accoucher stoïquement, sans plaintes, pour ne pas enfanter des lâches. Enfin des initiations diverses, mais plus ou moins rigoureuses, marquaient le passage de la première jeunesse à l'âge adulte. D'autres épreuves, plus terribles encore, étaient imposées, dans les tribus républicaines, à ceux qui briguaient des situations relativement élevées; celles de caciques, de chefs, d'hommes-médecines, etc.

Ces mœurs sont communes aux Guaranis de l'Amérique du Sud et aux Peaux-Rouges du Canada. Etant donnés les besoins imposés par l'état social et les rigueurs

du climat, du milieu, cette éducation, moins réglementaire mais plus rigoureuse que celle de Sparte, était très bien adaptée au but à atteindre. Chez les Peaux-Rouges, elle avait produit des résultats, qu'on peut appeler merveilleux, et formé une race d'hommes, dont le stoïcisme réel, pratique, dépassait de beaucoup le stoïcisme passif et philosophique de l'antiquité. Le prisonnier peau-rouge attaché sur son cadre de martyr et défiant pendant des heures ses tortionnaires de lui arracher même une plainte, déployait une énergie de volonté, une force de caractère, dont on ne trouve que des exemples rares et toujours à demi légendaires dans l'histoire primitive de notre Europe. C'est même là, pour la pédagogie morale, une précieuse expérience. Elle suffirait à prouver qu'à la condition d'être persistante, de porter sur une suffisante série de générations, l'éducation peut transformer radicalement la nature morale de l'homme au point de doter tout un peuple d'une trempe de caractère, que communément nous appelons héroïque.

Cette étonnante vigueur de la volonté est-elle compatible avec une haute culture de l'esprit? Sur ce point, l'éducation des Indiens d'Amérique ne saurait nous renseigner. Leurs rudiments d'art et de science étaient encore négligeables; ils ne se souciaient guère du développement intellectuel. Ce côté de l'éducation, nous ne pourrons l'étudier que dans des sociétés beaucoup plus civilisées. Les essais, de date encore si récente, qui ont été faits pour donner aux Peaux-Rouges une instruction européenne et en faire des agriculteurs et des ouvriers, ne sont pas néanmoins sans importance théorique. Ils prouvent que, même dans un temps assez court, il n'est pas impossible à des populations primitives et vivant encore de chasse ou de pêche, de se plier à l'existence sédentaire, agricole et laborieuse des civilisés. Enfin ces expériences montrent que notre instruction primaire et même supérieure n'est

pas inabordable pour les sauvages, et qu'avec un peu plus de mesure, de ménagement, surtout d'humanité, les Européens réussiraient à s'assimiler la plupart des races attardées, que trop souvent ils se contentent d'empoisonner et d'exterminer, se ravalant ainsi bien au-dessous d'elles.

CHAPITRE VII

L'éducation dans l'Ancien Mexique

SOMMAIRE

I. *Le développement intellectuel des Aztèques.* — L'éducation chez les Indiens limitrophes du Mexique. — II. *L'éducation au Mexique.* — Écoles cléricales. — Éducation religieuse et guerrière. — Les enfants voués. — Formule de la section du cordon ombilical. — Circoncision et défloration religieuses. — Le baptême. — Première éducation familiale. — Sa rigueur. — L'éducation cléricale dans les écoles populaires. — Travaux manuels des élèves. — Enseignement intellectuel et guerrier dans les écoles de la noblesse. — Règle monastique et pratiques ascétiques de la classe sacerdotale. — L'éducation des filles dans les séminaires féminins de l'aristocratie. — Les filles vouées. — Style des exhortations morales. — Leur banalité. — Les écoles cléricales du Guatemala. — L'éducation des princes à Tezcuco. — Exhortations morales du roi à ses enfants au Mexique. — Cruelles initiations des ordres militaires. — Les macérations des candidats. — III. *La science Mexicaine.* — L'arithmétique et le commerce. — Numération décimale des Aztèques. — L'année mexicaine. — Les cycles. — Chronométrie cléricale. — Année solaire et calendrier. — La pictographie. — Son universalité et son évolution. — Pictographie hiéroglyphique et symbolique des Aztèques. — L'enseignement de la pictographie. — Le *Conseil de Musique* à Tezcuco. — IV. *Les origines de l'éducation aztèque.*

I. — *Le développement intellectuel des Aztèques*

Entre les Peaux-Rouges, dont je viens de parler, et les Aztèques, Nahuas ou Mayas, dont nous allons nous occuper, il y a la considérable différence, qui sépare la sauvagerie du genre de civilisation rudimentaire, communément appelé barbarie; mais il ne faut pas croire que le trait d'union fasse défaut. Les Aztèques, derniers occu-

pants du plateau de l'Anahuac, où les avaient précédés des civilisations antérieures, paraissent bien avoir été fortement apparentés aux Peaux-Rouges, que nous connaissons; mais les différents groupes ethniques de ceux-ci sont d'autant moins sauvages, qu'ils sont plus rapprochés des centres relativement civilisés de l'ancienne Amérique centrale. Au point de vue de l'habileté industrielle, par exemple, les Navajos, les Zunis, les Pueblos sont beaucoup plus avancés que les Peaux-Rouges du nord; même l'architecture spéciale aux Pueblos, c'est-à-dire ces sortes de grands phalanstères, souvent construits dans des endroits de très difficile accès et que les Espagnols appelèrent *casas grandes*, indique non seulement une intelligence relativement supérieure, mais aussi une organisation sociale plus savante que celle des Peaux-Rouges septentrionaux. Nous savons que, chez les Indiens Pueblos, chaque village fait et vote ses lois, élit son gouverneur, délibère sur les questions importantes, réglemente son commerce et ses mariages. Pourtant ces clans des Pueblos ne paraissent pas avoir encore d'instruction organisée; mais déjà ils s'intéressent sérieusement à la conduite de leurs jeunes gens et exercent sur leur moralité, telle qu'ils la comprennent, une vigilante surveillance (1).

Dans tout le Nouveau-Mexique, les Indiens avaient conservé bien des coutumes sauvages. Ainsi des Indiens de race chichimèque adoptaient volontiers les enfants enlevés aux tribus voisines et ennemies, ce qui est ordinaire en pays peau-rouge; mais auparavant et pour faire taire chez les adoptés ce qu'on a appelé parmi nous « la voix du sang », ils leur faisaient boire une mixture composée de fragments détachés du cerveau de leurs parents et délayés dans leur sang (2). La couvade, dont on a

(1) Bancroft. *Native Races*, I, 546.
(2) Wake. *Evolution of morality*, 241.

signalé bon nombre d'exemples dans l'Amérique du Sud, se retrouvait aussi chez les Laguneros et les Ahomauas du Nicaragua et du Nouveau-Mexique; là, au moment de l'accouchement de sa femme, le mari se couchait pendant six ou sept jours et s'abstenait de manger du poisson ou de la viande (1). Chez d'autres tribus du Nicaragua, la femme, aussitôt après l'accouchement, allait se plonger avec son nouveau-né dans le ruisseau le plus voisin; pratique tout à fait sauvage ainsi que la longueur de l'allaitement, qui était de trois ans (2).

Dans les tribus plus civilisées, l'attribution d'un nom à l'enfant était déjà, comme au Mexique, une très importante affaire. Chez les Pipiles, la cérémonie se célébrait au temple, où le prêtre officiant donnait ordinairement à l'enfant, suivant le sexe, soit le nom de son grand'père, soit celui de sa grand'mère; en même temps on faisait à l'idole des offrandes de cacao, etc. (3). Au Guatemala, pour nommer l'enfant, on consultait le calendrier indigène, et, exactement comme cela se passe souvent en pays catholique, on donnait au nouveau-né le nom du dieu, auquel ce jour était consacré. A partir de ce moment, d'après Las Cases, les parents perdaient leurs noms propres et, comme il arrive en Cafrerie, s'appelaient seulement « mère ou père de X. ». Cette coutume n'était pourtant pas générale; ainsi, chez les Ityas, on formait le nom de l'enfant en combinant ceux du père et de la mère, mais en ayant soin de commencer par le nom maternel. Les Mayas de l'Yucatan procédaient de même, en adjoignant aux noms des parents le préfixe *na* (4). Mais ces quelques faits de détail recueillis çà et là sans ordre ni méthode nous renseignent fort insuffisamment sur l'édu-

(1) Bancroft. *Loc. cit.*, 585.
(2) *Ibid*, 703.
(3) *Ibid*, *Loc. cit.*, II, 680.
(4) *Ibid*, 680.

cation, telle que la peuvent ou l'ont pu comprendre et pratiquer les tribus des Indiens sauvages et limitrophes du Mexique. Nous voyons seulement que, par quelques coutumes, ces peuplades se rapprochaient fort des Peaux-Rouges; que, par certaines autres, ils accusaient ou accusent encore une certaine civilisation, dont il faut probablement faire honneur à l'ancien Mexique.

II. — *L'éducation au Mexique*

Dans cette dernière contrée, on était, au moins pour tout ce qui concernait l'éducation, complètement sorti de l'insouciance professée sur ce point par les primitifs de toute race. Le dressage physique et moral des enfants n'était plus abandonné au hasard des jeux, de l'imitation spontanée et du milieu social. Dès le moment même où il leur naissait un enfant, les parents aztèques songeaient à le préparer à l'existence qui l'attendait; une première éducation lui était donnée par eux et des écoles publiques se chargeaient du reste. Malheureusement ces écoles étaient surtout cléricales; l'influence religieuse enveloppait d'ailleurs l'enfant dès sa naissance.

Pour les garçons, les deux grands soucis des parents et des éducateurs étaient avant tout d'en faire des dévots et des guerriers. Souvent, au moment même de la naissance de l'enfant, les parents le vouaient aux fonctions sacerdotales; car les prêtres ne formaient pas, au Mexique, une caste héréditaire. Au reste il semble bien que la profession cléricale n'ait pas été, chez les Aztèques, exclusive du service militaire. L'historien Sahagun nous dit qu'en vouant leur enfant au temple, à ce qu'il appelle « la maison des Idoles », les parents entendaient bien qu'il en deviendrait ministre un jour, mais qu'il serait néanmoins élevé pour les choses de la guerre (1), et cela

(1) Sahagun. *Histoire des choses de la Nouvelle Espagne* (Traduction Jourdanet), Liv. VI°, ch. 39.

n'est pas contredit par la formule même de l'offrande, telle que la rapporte le chroniqueur: « Nous l'offrons dès à présent, afin qu'à un âge convenable il entre et vive dans la maison de Notre Seigneur, où l'on inspire les bons principes aux seigneurs nobles, et pour que notre fils soit chargé de balayer et de nettoyer la dite maison. Pour ces raisons, nous vous prions humblement de le recevoir et de le prendre pour fils afin qu'il entre et vive avec les autres ministres de nos dieux dans cet établissement où se font, nuit et jour, les exercices de pénitence, en marchant sur les genoux, sur les coudes, en priant, pleurant et soupirant devant Notre Seigneur » (1). Ce petit échantillon d'éloquence prolixe et pieuse donne déjà une idée de cette curieuse société mexicaine, où la férocité cannibale des ancêtres se mariait d'une façon si révoltante à un esprit d'humilité et de componction monacales. On aura remarqué que cette formule est à l'usage particulier des nobles. Il est probable qu'on faisait moins de façon pour le populaire, qui pourtant, comme nous le verrons, avait aussi ses écoles.

La société mexicaine était à la fois barbare et féodale ; par conséquent la grande fonction de ses nobles consistait à guerroyer et l'accoucheuse le disait au nouveau-né en lui coupant le cordon ombilical. Voici à ce sujet la formule rituelle; car les Aztèques en avaient pour tous les actes importants de la vie: « Je coupe ton cordon ombilical... Sache bien et comprends, que la maison où tu es né n'est pas ta demeure: tu es soldat; tu es l'oiseau appelé *quecholli*; tu es aussi l'oiseau appelé *caquan*;... La maison dans laquelle tu es venu au monde, n'est qu'un nid, une hôtellerie où tu as mis pied à terre... C'est ici que tu germes et fleuris; c'est ici que tu te sépares de ta mère, comme un fragment de pierre abandonne le bloc

(1) Sahagun. *Loc. cit.* 231.

d'où on l'extrait. C'est ton berceau, le lieu où repose ta tête ; mais la maison n'est que ta demeure de passage. Ta vraie patrie est ailleurs... Tu appartiens aux rases campagnes, où s'engagent les combats; c'est pour elles que tu as été envoyé. Ton métier, c'est la guerre; ton devoir, c'est de donner à boire au soleil le sang des ennemis et de fournir à la terre les corps de tes adversaires pour qu'elle les dévore » (1). Dans cette petite allocution, c'est vraiment le vieux sang peau-rouge, qui parle encore. Nous allons le retrouver bien ailleurs.

Le 28[e] ou le 29[e] jour, après sa naissance, l'enfant était porté au Temple, où il subissait une circoncision complète, consistant dans la totale excision du prépuce et par conséquent plus radicale que la circoncision juive; les petites filles du même âge étaient déflorées par le doigt du prêtre et on prescrivait à la mère de recommencer l'opération après six jours. Enfin, à la fête des Huitzlilopotchli, dieu de la guerre, la grande divinité des féroces Aztèques, tous les enfants nés dans le courant de l'année, étaient mis sous la protection du dieu par la vertu de nombreuses scarifications dont on leur zébrait la poitrine, l'épigastre et les bras (2).

Quand il s'agissait de donner un nom à l'enfant aztèque, on le soumettait auparavant à une cérémonie purificatrice, très analogue au baptême catholique, puisqu'elle consistait à lui asperger d'eau les lèvres et la poitrine pour effacer on ne sait quel péché originel, antérieur à la formation du monde, et le faire renaître à une nouvelle existence (3).

L'éducation proprement dite commençait, dans la famille, vers l'âge de quatre à cinq ans. D'abord on habi-

(1) Sahagun. *Soc. cit.* 439.
(2) Bancroft. *Loc. cit.* II. 278. 279.
(3) Sahagun. Liv. VI. ch. 37. — Prescott. *Conquest of Mexico.* I. 64. (Ed. de New York. 1854).

tuait le petit garçon à porter de légers fardeaux. A six ou sept ans, le garçon suivait son père au marché ; la petite fille filait sous la surveillance de sa mère. A huit ans, on ne faisait encore que montrer aux enfants les instruments destinés à les châtier au besoin. A dix ans, les garçons rebelles à leurs parents avaient les pieds et les mains liés et on les piquait avec des épines de *maguey*. Aux filles, on se bornait à lier les mains ; mais on les frappait, s'il était nécessaire. A onze ans, si leur conduite était mauvaise, on leur maintenait la tête dans un nuage de fumée. A douze ans, le garçon mauvais sujet était exposé tout nu, pieds et mains liés, pendant un jour entier. Au même âge, la jeune fille était astreinte à se lever, la nuit, pour balayer. Entre 13 et 15 ans, les garçons s'en allaient chercher du bois dans les montagnes et le rapportaient tantôt par terre, tantôt en canot ; on les envoyait aussi à la pêche. Les filles préparaient le grain, faisaient la cuisine, tissaient les étoffes. A quinze ans, commençait, sous la direction des prêtres, l'éducation religieuse et militaire. Un curieux et célèbre papyrus pictographique, le *Codex Mendoza*, nous représente les phases successives de cette première éducation familiale, et même note le nombre de rations ou de demi-rations, qui convient à chaque âge (1). — Sans doute il n'était pas interdit aux parents d'élever leurs enfants dans leurs maisons (2) ; mais le plus souvent il n'en était pas ainsi ; car l instruction des deux sexes était presque monopolisée par les prêtres et des écoles étaient annexées au Temple. Il y en avait de deux espèces, les unes pour les enfants de l'aristocratie, les autres pour ceux du populaire. Ces dernières étaient nombreuses et, à Mexico, chaque quartier de la ville avait la sienne (3). On y recevait les

(1) Bancroft. *Loc. cit.* II. Ch. VII. 240.
(2) *Ibid.* 246.
(3) *Ibid.* II. 242. 243.

enfants dès l'âge de quatre à cinq ans ; mais en général l'éducation officielle ne commençait qu'entre six ou neuf ans (1), et elle avait un caractère presque monastique. Les garçons étaient même vêtus de noir et portaient de longs cheveux. En dehors de l'éducation religieuse et morale dispensée à tous, les écoles des Temples donnaient aussi une éducation pratique. Dans les écoles populaires, qui s'appelaient aussi « maisons de la jeunesse », les élèves devaient balayer le sanctuaire et l'école, entretenir les feux sacrés, aller chercher du bois pour les besoins du Temple. A la tombée de la nuit, on les réunissait à la « maison de chant », où on leur apprenait à chanter et à danser. Il s'agissait sûrement de danses graves et de chants religieux ou héroïques. Les enfants prenaient leurs repas chez leurs parents, mais dormaient dans le sanctuaire, où aucune femme ne pénétrait jamais. Vers l'âge de 15 à 16 ans, les parents reprenaient définitivement leurs enfants pour leur donner un métier et alors ils faisaient un présent aux directeurs (2).

Dans ces maisons d'éducation, l'existence faite aux élèves était fort dure. Les jeunes enfants accompagnaient les adolescents pour aller à la provision de bois et on les chargeait selon leurs forces (3). Tous ensemble travaillaient à faire des briques, à bâtir des édifices, à creuser des canaux et des fossés. Le travail cessait un peu avant la danse du soir. Puis les élèves s'en allaient chez leurs parents prendre un bain. Parmi les plus âgés, ceux qui vivaient déjà en concubinage légal rejoignaient leurs compagnes ; les autres rentraient à leur petit séminaire (4).

Dans les collèges à l'usage de la noblesse, les élèves n'étaient pas astreints aux travaux manuels ; mais ils

(1) Bancroft. *Loc. cit.* II. 203. 242.
(2) *Ibid.* 242. 243.
(3) Sahagun. *Loc. cit.* 228. 229.
(4) *Ibid.* 228. 229.

mangeaient dans l'établissement même, où on leur enseignait la pictographie, l'astronomie telle qu'on la connaissait, puis des hymnes sacrés ou héroïques et historiques, enfin les lois de leur pays ; en même temps, surtout pour les plus robustes, on leur apprenait à manier les armes, à se servir de l'arc et du bouclier. Au besoin on les punissait, mais seulement en diminuant leur ration alimentaire en même temps qu'on augmentait leurs fatigues (1).

Toujours on leur débitait des homélies ; on leur faisait de pieuses exhortations à la vertu, à la chasteté, à l'humilité, etc. De très bonne heure on les emmenait à la guerre, en les obligeant à porter des rondaches sur leurs épaules. L'élève, dont on était le plus satisfait au point de vue des mœurs, des manières, du courage, était nommé chef des adolescents. S'illustrait-il en faisant quatre prisonniers à la guerre, on lui donnait dans les collèges des fonctions administratives ou bien on en faisait une sorte d'alguazil, portant le bâton de justice et ayant pouvoir d'arrêter les délinquants (2).

Comme les jeunes nobles bien doués et bien élevés étaient destinés à occuper des fonctions publiques, notamment à être chargés d'ambassades, on soignait beaucoup leur éducation oratoire et ils s'exerçaient à prononcer de longues harangues, mais dans un style officiel, compassé et consacré (3). — A quinze ans, le jeune noble s'appliquait sérieusement à apprendre le métier des armes ; à vingt ans, il faisait campagne, mais sous la surveillance expresse de vétérans, d'officiers expérimentés, que les parents conviaient auparavant à un banquet et qui avaient mission de ne pas perdre de vue leur pupille (4).

(1) Bancroft. *Loc. cit.* II. 244.
(2) *Ibid.* 228.
(3) Larenaudière. *Le Mexique.* 51.
(4) Sahagun. *Loc. cit.* 539.

A vingt-deux ans, le séminariste non marié se consacrait au service des dieux (1). Les membres de la classe sacerdotale habitaient dans l'enceinte même des temples, et observaient une règle rigoureuse. Trois fois durant le jour et une fois durant la nuit, ils étaient appelés à la prière; leurs jeûnes étaient fréquents et leurs macérations cruelles. Les prêtres se flagellaient jusqu'à faire ruisseler le sang sur leur corps et ils se déchiraient la peau avec des épines de maguey, etc. (2). Ce n'était pas par des petits chemins fleuris qu'on arrivait au ciel des Aztèques.

L'éducation des filles ressemblait à celle des garçons par la sévérité de la discipline et surtout par son caractère religieux ; mais le baptême des enfants de sexe féminin avait un rituel spécial. L'accoucheuse le conférait en lavant le corps et faisant sur chaque région une invocation appropriée. Pour les mains, elle demandait aux dieux que l'enfant ne devînt pas voleuse ; aux aines, qu'elle ne fut pas adonnée aux voluptés sensuelles, etc. Les Aztèques avaient une manie spéciale, celle des vœux ; toujours ils quémandaient ainsi à leurs dieux des secours ou des faveurs et le rituel voulait que, pour s'engager solennellement, on mangeât un peu de terre (3). Quantité de filles étaient vouées pieusement par leurs mères à la vie monastique.

Des écoles féminines étaient aussi, comme celles des garçons, annexées aux temples, mais elles étaient surtout destinées aux filles de la noblesse. Il est probable que, pour les filles du peuple, l'éducation maternelle était jugée suffisante. Dans leurs séminaires, les filles vivaient sous l'œil vigilant des matrones et des vestales aztèques. Jamais, même de jour, un homme ne pénétrait dans l'établissement. Défense expresse aux pensionnaires de quitter

(1) L. Biart. *Les Aztèques*. 162.
(2) Sahagun. Liv. II. (Appendice).

leurs appartements sans être accompagnées. La nuit, elles dormaient dans de grands dortoirs, toujours sous la surveillance des matrones.

On leur enseignait les rites et la mythologie et on leur apprenait à balayer le temple, à entretenir les feux sacrés, à filer, à tisser des mantes, à faire des ouvrages en plumes, art industriel où excellaient les Aztèques. On les obligeait à s'humilier en présence des personnes âgées, à avoir toujours une contenance modeste, à devenir habiles dans les occupations domestiques, à parler avec révérence.

Elles se levaient au point du jour et étaient astreintes à une propreté scrupuleuse, à des bains fréquents. On ne les tolérait jamais oisives et on punissait leur paresse (1). On leur enseignait aussi, comme aux hommes, à chanter et à danser. Enfin on leur perforait la lèvre inférieure pour y placer une pierre précieuse (2). Elles ne sortaient du couvent que pour se marier (3).

Certaines jeunes filles entraient spontanément au séminaire, tantôt à la suite d'un vœu temporaire et pour une période d'un à quatre ans, tantôt à la suite d'un vœu de continence perpétuelle. C'était sans doute parmi les filles, ainsi vouées par leurs parents ou par elles-mêmes, que se recrutait le personnel des matrones, des surveillantes ou vestales, pour qui l'infraction au vœu de chasteté était, comme à Rome, un crime capital (4).

Au cours de cette éducation cléricale, les élèves des deux sexes avaient les oreilles rebattues d'exhortations morales, dont de nombreux spécimens nous ont été conservés. Ce sont des effusions rituelles, ternes et paternes, dont la forme est un vrai modèle de verbosité plate. Les parents, devant qui les enfants osaient à peine parler,

(1) Bancroft. *Loc. cit.* II. 245.
(2) Sahagun. *Loc. cit.* 457.
(3) Bancroft. *Loc. cit.*
(4) Bancroft. *Loc. cit.* II. 205.

étaient prodigues de ces exhortations aussi vertueuses qu'ennuyeuses. En voici quelques passages à l'usage des garçons : « Marcher avec calme, parler avec calme, être modeste dans ses vêtements et réservé dans le manger » (1). — « Les aïeux, riches, puissants, couverts de fleurs, de parfums, de riches *mantas*, de riches armes, de nœuds de tête éclatants, etc, ne perdirent rien de leur humilité et de leur grave maintien » (2). — « Mon fils, le monde a sa manière d'engendrer et de multiplier ; or, en ces actes, Dieu a ordonné que la femme fit usage de l'homme et réciproquement ; mais il convient que cela se pratique avec modération... Ne te jette pas sur la femme, comme le chien sur sa nourriture ; n'imite pas cet animal dans sa manière d'avaler ce qu'on lui donne » (3). Voici maintenant des préceptes à l'usage des filles : « Ne va ni trop vite, ni trop lentement ; la marche trop lente a un air prétentieux ; trop accélérée, elle dénote au contraire peu de calme et un esprit inquiet. Quand il faudra sauter une flaque, tu sauteras honnêtement, de manière à ne paraître ni lourde, ni maladroite, ni étourdie... Tu marcheras droite et la tête légèrement baissée etc. » (4). — « Ne pas trop dormir, se lever la nuit, laver la bouche des dieux et leur offrir de l'encens. Faire la boisson de cacao, moudre le maïs, filer ou tisser. Savoir préparer les mets et les boissons. Observer la méthode des artisans pour tisser et peindre les toiles... Eviter la puanteur de la luxure » (5). — « Evite les familiarités indécentes avec les hommes. Reste chez toi. N'entre dans la maison d'autrui que pour une cause urgente » (6). etc. etc.

(1) Sahagun. *Loc. cit.* 405.
(2) *Ibid.* 395.
(3) *Ibid.* 402.
(4) *Ibid*, 391.
(5) *Ibid.* 384, 386, 388.
(6) L. Biart. *Les Aztèques*. 161.

Rien n'est plus moral, au sens banal du mot; rien même n'est plus chrétien que la plupart de ces recommandations et l'on comprend que les conquérants espagnols aient cru d'abord retrouver au Mexique d'évidentes traces d'un catholicisme disparu.

Les nations *mayas* n'avaient pas moins de soins de l'éducation que les nations *nahuas*. Au Guatemala, dans l'Yucatan, comme au Mexique, l'instruction morale visait surtout à inculquer aux enfants des sentiments d'adoration pour les dieux et de profond respect pour leurs parents. Les enfants du peuple étaient encouragés aux jeux guerriers, à s'exercer au tir de l'arc. Les pères enseignaient leur métier à leurs enfants, les mères dressaient leurs filles aux occupations domestiques et les gardaient presque à vue. Les garçons ne passaient pas la nuit dans le logis paternel. Au Nicaragua, ils dormaient sous le portique de la maison; dans l'Yucatan, une grande galerie ouverte servait aux jeunes gens de salle de jeu, le jour; de dortoir, la nuit. Les écoles étaient cléricales, comme au Mexique; dans l'Yucatan, ces écoles étaient au seul usage des enfants nobles et on y enseignait, outre la loi morale, la guerre, la médecine, l'astronomie, la musique, la poésie, etc. Au Guatemala, la désobéissance aux parents était un crime, quelquefois puni de mort et c'était un devoir étroit de les assister dans leur vieillesse (1).

A Tezcuco, sous le règne de Nezahualcoyotl, à la fois prince, poète et philosophe, il existait, pour les fils du roi, un séminaire spécial où l'on enseignait le métier des armes, les pauvres connaissances scientifiques que l'on possédait et en même temps l'art de travailler les métaux et les pierres précieuses (2). Tous les huit jours, le roi, accompagné de sa famille et des grands, faisait une visite

(1) Bancroft. *Loc. cit.* 161.
(2) *Ibid.* t. II. 246.

au séminaire, où il entendait une homélie morale, censurant les actes blâmables commis par tel ou tel sans en excepter le monarque lui-même (1).

Au Mexique, le roi se faisait un devoir d'adresser à ses enfants des admonestations morales et religieuses, dont voici un échantillon : « Peut-être Notre Seigneur a-t-il résolu que cette maison où je vis et qu'à grand'peine j'ai élevée, s'écroule et devienne un monceau de saletés et d'immondices : peut-être voudra-t-il que le souvenir même s'en efface, etc. etc.... Ecoutez donc ce que j'ai à vous dire afin d'apprendre à vous conduire en ce monde et à vous approcher de Dieu pour mériter ses faveurs. Sachez que ceux qui pleurent, s'affligent, soupirent, prient et contemplent, ceux qui volontairement veillent la nuit et se lèvent tôt pour balayer les rues, les demeures, etc. préparer les lieux où Dieu reçoit les sacrifices et offrandes... ceux-là deviennent les amis de Dieu... il leur ouvre ses entrailles pour leur donner dignités, prospérité, richesses, à condition qu'ils soient valeureux dans les combats (2) »... « Ecoutez encore une autre tristesse et angoisse, qui m'afflige à minuit, quand je me lève pour prier et faire pénitence. Mon cœur alors monte et descend d'une pensée à une autre, semblable à l'homme qui gravit au sommet d'une montagne, puis descend au fond des vallées; car aucun de vous ne me donne satisfaction. Toi X..., qui es l'aîné, tu ne témoignes d'aucune amélioration dans tes habitudes; je ne vois en toi que futilités et enfantillages; tu n'as aucune des qualités de la primogéniture » (3). La longue chronique de Sahagun est tout émaillée de ces modeles d'allocutions pieuses, vertueuses et poncives; elles semblent extraites d'un formulaire rituel, d'un *Parfait Secrétaire*, à l'usage des dévots mexicains et

(1) Bancroft. *Loc. cit.* 161.
(2) Sahagun. *Loc. cit.* 380.
(3) Bancroft. *Ibid.* 382.

leur influence moralisante devait être assez médiocre. Le Dieu, dont il y est sans cesse question, ne pouvait être que l'un des dieux nombreux du panthéon mexicain, peut-être le Dieu de la guerre, le plus vénéré de tous par les sanguinaires Aztèques, qui associaient la cruauté la plus sauvage à la piété la plus onctueuse. D'ailleurs la religion et la guerre ne se séparaient point dans leur politique; puisque les expéditions militaires avaient pour but principal de fournir des victimes humaines au culte; puisque, du moins à Mexico, le Grand Pontife, ordinairement choisi dans la famille royale, était en même temps généralissime (1).

Pour entretenir la foi et la valeur guerrière, les Aztèques avaient institué des ordres religieux et des ordres militaires. Dans les premiers, dont les uns étaient masculins et les autres féminins, la règle était des plus rigoureuses. Ce n'étaient que macérations et pieux exercices. On se levait à minuit pour se plonger dans l'eau ; puis on veillait presque jusqu'au jour en chantant des hymnes et accomplissant des pénitences (2). — Dans les ordres militaires, dont les uns étaient purement aristocratiques et dont les autres récompensaient la valeur guerrière, des initiations cruelles, visiblement calquées sur celles des Peaux-Rouges, mettaient à l'épreuve la force d'endurance du candidat. Ainsi, pour entrer dans l'ordre de Tecuhtli réservé à la seule noblesse, il fallait d'abord réunir certaines conditions d'âge, de courage éprouvé, de situation de fortune, puis subir une cruelle initiation. Après un acte d'adoration sur un *téocalli*, le grand-prêtre perçait en deux endroits l'oreille du candidat soit avec un os pointu, soit avec une serre d'aigle; après quoi il l'accablait d'injures grossières. Les assistants, qui sans doute

(1) Bancroft. *Loc. cit.* II. 200.
(2) L. Biart. *Les Aztèques.* III.

étaient déjà membres de l'ordre, mettaient en pièces les vêtements du récipiendaire, qui, lui, devait tout supporter avec la plus parfaite impassibilité, sous peine d'être chassé honteusement.

Après l'initiation commençait un noviciat d'une ou deux années au moins. Pendant sa durée, le novice devait porter des vêtements grossiers, jeûner, dormir assis et en outre des surveillants avaient soin de le réveiller de temps en temps. Lui-même devait se lacérer avec des épines de *maguey* pour se tirer du sang, etc. (1) et l'offrir aux dieux mexicains, qui en étaient toujours altérés. Mais ces épreuves couronnaient bien l'éducation aztèque: elles en résumaient l'esprit à la fois ascétique et guerrier

III. — *La science mexicaine.*

Cependant l'éducation des Aztèques n'était pas seulement militaire et religieuse; car la race possédait un certain fonds de connaissances acquises ou apprises, que l'on peut appeler scientifiques. La classe sacerdotale avait le dépôt de ces connaissances et ne le transmettait guère qu'aux jeunes gens nobles et nécessairement à ses membres, du moins aux plus intelligents. Mais il fallait bien que certaines applications pratiques, comme la numération verbale et écrite, la mesure du temps, la pictographie, au moins élémentaire, fussent plus ou moins répandues et par conséquent apprises.

On a observé que dans les races sauvages ou barbares, les connaissances arithmétiques sont d'autant plus développées, que l'on a davantage le goût du commerce. Or, les Aztèques avaient la passion des échanges au point de professer pour les marchands une sorte de vénération; aussi leur numération et leur système de notation des nombres

(1) Bancroft. *Loc. cit.* II, 194. — Lafitau. *Mœurs des sauvages.* II. 30.

étaient-ils assez avancés. Leur numération était décimale; comme toutes les autres, elle avait dû être, dans le principe, digitale; mais elle ne se souvenait plus de son origine. Les cinq premiers nombres portaient des noms particuliers; pour aller au delà, on combinait le cinquième nombre avec l'un des quatre précédents: 5 + 1 ou six; 5 + 2 ou sept, etc. Dix et quinze avaient aussi des dénominations spéciales et on les combinait également avec les nombres antérieurs. Tous ces nombres se pouvaient écrire et on les figurait par des points, jusque et y compris le nombre 19. Vingt s'écrivait au moyen d'un signe pictographique, un *drapeau*. En combinant les points et les drapeaux, on pouvait écrire des nombres beaucoup plus élevés, parmi lesquels on en distinguait deux par une figuration spéciale: c'était le carré de 20 ou 400, qui se représentait pictographiquement par une *plume*, et le cube du même nombre 20, soit 8000, dont le signe pictographique était une *bourse* ou un sac (1). Prescott remarque avec raison que ce système de notation arithmétique, si simple et grossier qu'il soit, ne l'est pas plus que les chiffres romains dont s'est contenté le plus grand peuple de l'antiquité, le peuple romain.

L'année mexicaine était solaire, c'est-à-dire savante; car l'année solaire est inconnue de tous les peuples sauvages. Cette année mexicaine comprenait dix-huit mois de vingt jours, désignés les uns et les autres par des signes pictographiques particuliers. Les noms des jours rappellent beaucoup ceux de notre calendrier républicain. En voici quelques-uns: dragon, maison, lapin, eau, chien, singe, aigle, fleur, mouvement, etc. (2). Pour parfaire le nombre annuel de 365 jours, on en ajoutait cinq, identiques aux jours épagomènes de l'ancienne

(1) Prescott *Conquest of Mexico. Loc. cit.* t. I. 109-110.
(2) Cyrus Thomas. *Maya and mexican manuscrispt* (Smiths. Report. Ethnol (1881-1882). p. 32.

Égypte et que l'on considérait comme néfastes (1); mais l'année exacte réclamait encore près de six heures pour être complète; une nouvelle intercalation était donc nécessaire. Dans notre calendrier, cette intercalation est d'un jour tombant tous les quatre ans, d'où l'année dite bissextile. Les Aztèques, eux, avaient profité de cette irrégularité pour déterminer une période plus longue, ce qu'on appelle un cycle. Tous les cinquante-deux ans seulement, ils réglaient leur arriéré chronométrique par une addition de douze jours et demi. Ces cycles, appelés par eux « gerbes » ou « faisceaux », se pictographiaient sous la figure d'un paquet de roseaux liés ensemble.

Ce n'est pas tout encore. Il importait fort de pouvoir désigner exactement une année quelconque du cycle ; pour cela, on avait subdivisé la période semi-séculaire en quatre groupes ou *indictions* de treize années et en même temps on avait créé deux séries corrélatives de signes ; l'une composée de points numériques jusqu'à treize; l'autre, de signes pictographiques, rangés en périodes de quatre, dont chacune commençait par un lapin et se déroulait dans l'ordre suivant : lapin, roseau, pointe de lance en silex, maison. Comme la série des notations ponctuées allait, elle, du nombre un au nombre treize, jamais dans le cycle, un même nombre de points ne coïncidait deux fois avec le même signe pictographique. Chaque année avait donc son indication propre (2). Le cycle tout entier se figurait par un serpent roulé en cercle, en roue, c'est-à-dire par un signe emblématique, qui, en Égypte et en Perse, avait aussi servi à symboliser une longue période d'années, *un âge* (3).

(1) Prescott. *Loc. cit.* t. I. 110.
(2) Prescott. *Loc. cit.* t. I. 114. 116 (note).
(3) *Ibid.* 117 (note).

Telle était la chronométrie civile au Mexique. Le clergé en avait adopté ou plutôt conservé une autre, une année luni-solaire, divisée en mois de treize jours; car *treize* était, pour lui, un nombre mystique. Des intercalations convenables complétaient l'année, qui avait un système spécial de notations ponctuées et de signes pictographiques. On a remarqué, et certainement le fait est suggestif, qu'une petite période, comprenant quatre *indictions* mexicaines de treize années cléricales, renfermait avec les intercalations, trois cent soixante-cinq périodes de treize jours, correspondant juste au nombre d'années constituant la grande période dite sothique de l'Egypte ancienne, soit 1460 (1). Cette curieuse coïncidence est-elle purement fortuite? On a quelque peine à le croire; car elle résulte d'une combinaison arithmétique trop savante. Là encore, nous trouvons un de ces faits singuliers, assez nombreux dans l'Amérique centrale et qui forcément font penser à d'antiques relations, directes ou indirectes, entre le Nouveau Monde et l'ancien.

La détermination de l'année solaire suppose quelques connaissances précises en astronomie et en effet les Mexicains possédaient une certaine science du ciel. En 1790, un énorme calendrier, exhumé de la grande place de Mexico, a montré que les Aztèques savaient déterminer, avec une suffisante exactitude, les heures du jour, la date des solstices et des équinoxes, celle où le soleil passait au zénith de Mexico, etc. La cause réelle des éclipses avait aussi cessé d'être mystérieuse pour eux; puisque, dans leurs peintures, ils ont représenté l'ombre du disque lunaire se projetant sur le soleil. Malheureusement, au Mexique comme en bien d'autres contrées, l'astronomie primitive était sortie de l'astrologie et les prêtres dres-

(1) Prescott. *Loc. cit.* p. 118 (note).

saient, pour le nouveau-né, des thèmes de nativité, anxieusement attendus par les parents.

Combien de constellations ont su distinguer les astronomes Aztèques? Nous l'ignorons; mais le fait qu'ils réglaient leurs fêtes d'après le déplacement apparent des Pléiades, autorise à inférer qu'ils en avaient remarqué un certain nombre (1).

De même nous pouvons hardiment croire, que les connaissances astronomiques et les rêveries astrologiques faisaient l'objet d'un enseignement spécial dans les écoles supérieures du Mexique; puisqu'il en était ainsi pour un art moins scientifique, celui de la pictographie.

Le mot « pictographie » évoque aussitôt l'idée et le souvenir de l'ancien Mexique; car nulle part, à notre connaissance, cette écriture primitive n'a été aussi cultivée que chez les Aztèques. On s'abuserait cependant beaucoup en la tenant pour une invention spéciale à ce peuple. A prendre les choses en grand, on peut dire que la pictographie est universelle. Par toute la terre, dans toutes les races, elle est la manifestation d'un besoin éprouvé par tous les hommes, celui de fixer, en les extériorant, certaines images mentales, auxquelles on attache une particulière importance. Ces images, qui, chez les primitifs, sont toujours des représentations enfantines d'hommes et d'animaux, on les dessine, on les peint, on les grave sur des écorces d'arbre, sur des peaux, sur des rochers, etc., partout, en un mot, où la chose est possible. Nous avons vu que les races les plus inférieures, les Australiens, les Bochimans avaient un goût décidé pour ce genre de représentations, dont l'origine doit être au moins aussi ancienne, peut-être plus ancienne que celle du langage articulé; car elle exige certainement une moindre invention. A l'époque préverbale où l'homme n'avait pour exprimer ses

(1) Prescott. *Loc. cit.* 120, 123.

sentiments, ses idées, ses besoins, tous d'une extrême simplicité, que des gestes et des cris modulés, il a dû bien souvent essayer de figurer la forme des êtres, qui jouaient un rôle dans sa pauvre existence. Comme chez nos enfants, ces dessins ou peintures rudimentaires suppléaient à l'indigence du langage parlé et on en trouve des spécimens par toute la terre.

En Amérique, il est possible d'en suivre l'évolution. Dans l'Amérique du Sud, chez les Indiens *Caingua* du haut Parana, la pictographie est tout à fait dans l'enfance. Le trait est plein d'hésitation, la représentation du sujet est sommaire, à demi hiéroglyphique. On y reconnaît pourtant des animaux, des tapirs, des alligators, des hommes, des femmes, un Indien décochant une flèche, etc. (1).

Chez les Peaux-Rouges, c'est vraiment de la pictographie précise. Les dessins sont moins rudimentaires ; on se sert déjà d'attributs symboliques pour désigner certains objets ou êtres. Au Mexique, les Aztèques avaient fait de la pictographie un art confinant à la véritable écriture et capable de figurer, de retracer des événements complexes, des séries d'idées. La figuration abrégée des objets ne suffisait plus aux Aztèques ; du moins, dans nombre de cas, ils avaient recours à des symboles exprimant des choses invisibles. Ainsi une langue signifiait « parole » ; l'empreinte d'un pied, « voyage » ; un dessin représentant un homme assis sur le sol voulait dire « tremblement de terre », etc. Grâce à ce procédé symbolique, on pouvait pictographier les mois, les années, les saisons, le ciel, etc., etc.

En dernier lieu, les Aztèques avaient imaginé quelques caractères ayant une valeur phonétique ; mais ils ne s'en servaient guère que pour les noms de personnes et de lieux et c'était la représentation directe, qui jouait le plus

(1) Juan Ambrosetti. Los Indios Cainguà del alto Paranà. (Buenos Aires 1898) in *Boletin del Instituto Geografigo*. t XV. 661, etc.

grand rôle dans leur écriture, Les Aztèques avaient donc procédé, comme les Egyptiens; mais ils leur étaient restés bien inférieurs et n'avaient pas dépassé la phase élémentaire de l'écriture hiéroglyphique, celle que les Egyptiens des monuments à nous connus avaient depuis longtemps laissée derrière eux. Jamais, par exemple, l'Egypte des monuments n'aurait figuré une sentence capitale aussi simplement que le faisaient les Aztèques, par une flèche traversant le portrait du condamné.

Ces images pictographiques étaient ordinairement colorées et même certaines teintes particulièrement crues servaient à mettre en relief le trait dominant sur lequel on voulait attirer l'attention. On sait combien ces figures, tracées sur des peaux, des toiles, du papier de maguey, émerveillèrent les Espagnols de Cortez. Quand il s'agissait, comme dans ce dernier cas, de dépêches à expédier, on pliait la pictographie en éventail; puis on la serrait entre deux légères tablettes avant de la confier aux courriers (1). Cet art pictographique, assez compliqué, surtout parce que l'artiste devait connaître les signes, les figures conventionnellement adoptés pour désigner tel ou tel objet, telle ou telle idée, s'enseignait dans les écoles supérieures, non pas à tous les élèves, mais spécialement à ceux qui montraient, pour cette étude, des dispositions particulières. On créait même des spécialités de pictographes; car chaque branche des connaissances relevées enseignées dans les collèges aztèques, l'astronomie, l'histoire, la mythologie, etc., avait son groupe de caractères, de figures, d'hiéroglyphes appropriés, et ses artistes calligraphes (2).

Dans les collèges, ces signes servaient aux élèves comme une sorte de sténographie à la fois mnémonique

(1) Prescott. *Loc. cit.* Liv. I, Ch. IV, 91, 101.
(2) Prescott. *Loc. cit.* Liv. I, Ch. IV, p. 98.

et suggestive, propre à venir en aide à l'enseignement oral et à se combiner avec lui (1). C'est surtout sur ce qui concerne l'enseignement dans les collèges aristocratiques du Mexique proprement dit que nous sommes renseignés. Du plus au moins les écoles des autres États aztèques devaient avoir une organisation analogue et tâcher par les mêmes moyens d'atteindre le même but. Pourtant dans le royaume de Tezcuco nous trouvons une institution toute particulière, celle d'une sorte d'académie, chargée de diriger et d'encourager la production littéraire. Cette académie portait le nom de *Conseil de Musique*, mais le mot « musique » doit se prendre ici dans un sens très large, analogue à celui qu'y ont attaché les Grecs. Ce Conseil avait pour fonction réelle de récompenser les compositions sur l'astronomie, la chronologie, l'histoire, mais aussi de régenter et censurer ces œuvres, qui devaient obtenir son approbation avant d'être rendues publiques. C'est à peu près le rôle, qu'a rempli trop longtemps chez nous la vieille Sorbonne. Non seulement le *Conseil de Musique* empêchait la publication des œuvres jugées par lui dangereuses, mais il en châtiait les auteurs et sévèrement; puisque dans les compositions historiques, toute altération volontaire de la vérité était punie de mort. En revanche le Conseil décernait des prix aux travaux et poèmes, les plus méritants à ses yeux, sur l'histoire, les légendes nationales, la morale. Le célèbre souverain tezcucan, Nezahualcoyotl, à la fois poète et philosophe, ne dédaigna point, nous dit-on, de prendre part à l'un de ces concours. Qu'il ait été couronné, l'on n'en peut guère douter ; mais nous pouvons croire que, quoique prince, il méritait cette gloire à en juger par la seule œuvre de lui, qui nous a été conservée, par un petit poème pessimiste, exprimant le sentiment du néant

(1) Prescott. *Loc. cit.* 99.

de toutes choses, conviction tout à fait convenable à un prince absolu, par suite très blasé, mais fort supérieur au niveau intellectuel moyen de sa race et de son pays. En traitant de l'évolution littéraire, j'ai cité des fragments de cette curieuse poésie (1), qui jure étrangement avec tout ce que nous connaissons de la littérature aztèque : « Les grandeurs de cette vie, dit le poète, ses gloires et ses honneurs ne nous sont que prêtés; sa substance est une ombre illusoire : les choses d'aujourd'hui changeront demain. Cueille donc les plus belles fleurs de tes jardins pour en couronner ton front, etc. » (2). Rien n'est moins sauvage que cet épicuréisme blasé; il indique un état de lassitude physique et mentale, que ne connaissent guère les races jeunes et qui, même dans les civilisations raffinées, est un signe de désenchantement sénile. A elle seule, cette poésie, si elle est bien authentique, autorise à accepter, comme vraie, la légendaire tradition, qui fait honneur à des immigrants étrangers de la fondation des antiques civilisations mexicaines.

IV, — *Les origines de l'éducation aztèque.*

D'où auraient été originaires ces premiers initiateurs ? L'histoire de l'ancien Mexique et le caractère même de l'éducation aztèque autorisent à former sur ce point quelques conjectures vraisemblables. De même que l'ode du roi Nezahualcoyotl, le système éducateur des Aztèques se concilie fort mal avec la simplicité et la sauvagerie de la race peau-rouge et pourtant Aztèques et Peaux-rouges semblent bien être de même sang. C'est que la civilisation aztèque était de date fort récente, de la fin du douzième siècle (1196). Mais dans l'Anahuac, les Aztèques

(1) Prescott. *Loc. cit.* 173-175. — Ch. Letourneau. *Evolution littéraire.*
(2) Prescott. *Loc. cit.* 1. Introduction.

n'étaient que les héritiers de peuples moins jeunes, des Chichimèques, qu'ils avaient immédiatement précédés, des Toltèques, plus anciens encore et qui, eux-mêmes peut-être, n'avaient pas été les premiers occupants. En faisant irruption dans le pays, les Aztèques avaient joué un rôle comparable à celui des Germains se ruant sur la Gaule romaine. On sait comment se terminent ces invasions barbares ou sauvages dans des contrées relativement civilisées. Leur œuvre de dévastation accomplie, les envahisseurs sont lentement absorbés par la civilisation, qu'ils n'ont pu détruire, mais dont ils abaissent sensiblement le niveau. — Les choses ont dû se passer ainsi au Mexique, et il en est résulté une cote mal taillée. Les arts, les sciences rudimentaires, l'organisation sociale, l'éducation pieuse et morale jusqu'à l'excès doivent être l'œuvre des plus anciens occupants. C'est sans doute aux intrus de l'invasion aztèque, qu'il nous faut attribuer le côté féroce des mœurs, la passion jamais assouvie de la guerre à la fois rapace et religieuse, surtout les sacrifices humains et le cannibalisme sacré, qui n'existaient pas au Pérou, dont l'histoire a été toute autre. — Il est bien difficile aussi de ranger dans l'apport des Peaux-Rouges les doctrines d'humilité, de renoncement, délayées dans les onctueuses effusions scolaires et familiales, dont les jeunes Mexicains étaient accablés. Il est permis de croire enfin que les Aztèques n'avaient pas fondé le régime de théocratie masquée, assez analogue à celui de l'Egypte pharaonique et que les Espagnols ont trouvé au Mexique.

Ces mœurs disparates, ces institutions si débonnaires à la surface, si farouches au fond, ne peuvent résulter que de la rencontre de courants divers. D'où venaient ces courants ? Sûrement et pour une grande part, de l'Asie mongolique, peut-être de la Chine très ancienne. Mais les types humains, figurés sur les bas-reliefs de l'Yucatan, ces silhouettes au profil allongé, au grand nez

très busqué, presque crochu, plus que sémitique, font penser, quoi qu'on en ait, à d'autres étrangers, ceux-là originaires de l'Orient, peut-être du fond de la Méditerranée ; mais ayant vécu à une époque extrêmement reculée.

De tous ces éléments si divers, venus, les uns de l'Ouest, les autres de l'Est, les derniers du Nord, était résultée la population du Mexique aztèque avec sa férocité bestiale et sa politesse cérémonieuse, son système d'éducation ascétique et mystique, sa manie des exhortations monacales, incessamment versées dans les oreilles des jeunes Aztèques, comme on répand de l'huile à la surface de la mer pour en apaiser les flots. Quelle pouvait être la valeur pédagogique de ces homélies? Nous aurons à nous le redemander plus tard; mais auparavant nous avons à voir ce qu'était l'éducation dans l'ancien Pérou.

CHAPITRE VIII

L'ÉDUCATION DANS L'ANCIEN PÉROU

SOMMAIRE

I. *Un gouvernement éducateur.* — Le couple civilisateur du Pérou primitif. — Le communisme étatiste de l'ancien Pérou. — L'Etat-Providence. — Point d'écoles populaires. — Dressage pratique. — Systématique ignorance. — II. *Les écoles et l'instruction.* — Ecoles aristocratiques. — Les *amautas.* — Matières de l'enseignement. — Les *quipucamayas* et la statistique. — Le système des *quipos.* — Son graduel perfectionnement. — Ecriture pictographique. — Les *haravèques* ou chroniqueurs poètes. — Le théâtre éducateur. — Perfection de la numération. — Année solaire et détermination des équinoxes. — Mois lunaires et semaines. — Grossière explication des éclipses. — Danses solennelles. — Rude éducation militaire. — Rigoureuse initiation. — Les *orejones.* — La première campagne civilisatrice du prince héritier. — Conquête par persuasion. — Sens probable de la légende des origines péruviennes. — Bonté de la méthode civilisatrice des Incas. — III. *La contre-épreuve du Paraguay et des Missions.* — La musique comme amorce civilisatrice. — Sauvagerie des indigènes guaranis. — Leur docilité. — Ses causes. — Les écoles musicales. — L'enseignement de l'agriculture. — Propriété commune avec allotements. — Le « Champ de Dieu » et son utilité pénale. — Le travail surveillé. — Les ateliers industriels. — Le travail des femmes. — La discipline des Missions. — Religion théâtrale. — Espionnage mutuel. — Confessions publiques et pénalités. — Les écoles primaires. — Pouvoir magique attribué au baptême. — Les résultats obtenus. — Nécessité de l'isolement. — Résultats médiocres des *Missions* péruviennes. — Enseignement à tirer de ces expériences sociologiques.

I. — *Un gouvernement éducateur*

A mesure que nous avons monté dans notre étude, en suivant autant que possible la hiérarchie naturelle des

races, nous avons vu les sociétés humaines, petites ou grandes, se préoccuper de plus en plus de l'éducation et peu à peu créer des rudiments de science. Dans l'ancien Mexique même, on avait institué des écoles pour la population tout entière, mais ces écoles étaient avant tout cléricales ; leur principal objet était d'enseigner la religion et par suite la superstitieuse adoration du monarque, en qui s'incarnait la divinité. L'instruction était donc devenue, pour une grande part, un moyen de gouvernement ; aussi avait-on soin de la distribuer très inégalement aux diverses classes sociales. Les enfants du peuple étaient surtout dressés aux travaux serviles ; aux nobles, seuls, on faisait part des connaissances relevées et ayant un caractère intellectuel. A tout le monde cependant on apprenait le maniement des armes et l'art de la guerre ; car on ne rêvait que conquêtes, carnages et pillages. Dans cette manière mexicaine de comprendre l'instruction publique et de s'en servir, il n'y a rien d'original ; nous la verrons en vigueur et en faveur dans la plupart des grandes monarchies barbares.

L'ancien Pérou s'était fait de l'éducation une conception fort différente. Dans ce curieux pays, les gouvernants semblent avoir été possédés par une idée fixe, celle de propager sans cesse l'éducation à la fois religieuse et morale, telle qu'ils la comprenaient, et d'en faire un puissant instrument de civilisation, qui peu à peu et de proche en proche, ferait sortir les Indiens de la sauvagerie, les transformerait mentalement. Ce but, les Incas l'ont poursuivi, dès l'origine, dans un esprit de mansuétude, si l'on en croit leurs chroniqueurs, en recourant autant que possible à la persuasion, en n'entreprenant qu'à regret des croisades pieuses mais toujours paternellement conduites. En résumé, on peut dire que le gouvernement des Incas a été, avant tout, dispensateur d'éducation morale.

La chronique du Pérou nous montre le premier Inca formant le noyau du royaume, en civilisant des peuplades jusqu'alors sans gouvernement, sans religion, sans demeure fixe. A peine vêtus, ces primitifs cherchaient un abri dans des cavernes, se nourrissaient de fruits et de racines sauvages. A l'occasion, ils étaient cannibales; le mariage leur était inconnu et, quand ils n'étaient pas tout-à-fait nus, ils se couvraient de feuilles, d'écorces d'arbres, de peaux de bêtes: en somme, leur existence était à peu près animale (1).

A en croire la légende péruvienne, deux personnages célestes, directement envoyés par le Soleil, leur père, le Dieu-Soleil, vinrent en mission auprès de ces brutes à face humaine et entreprirent de les civiliser. Ces missionnaires divins étaient Manco-Capac et sa sœur, sa sœur-épouse; ils venaient des environs du lac Titicaca et firent 800 lieues pour arriver dans la vallée de Cuzco. Là, ils se séparèrent, l'Inca, le premier Inca, s'achemina vers le nord; sa sœur-épouse s'en alla vers le sud, malgré les rochers, les précipices, les jungles. Par leur beauté, par leurs promesses, l'un et l'autre firent impression sur les hordes cannibales des indigènes et les instruisirent. Les hommes apprirent de l'Inca à cultiver la terre et à construire des maisons; les femmes devinrent, sous la direction de la reine, cardeuses, fileuses, tisseuses. Puis les Indiens, bien traités, bien nourris, bien exhortés, se firent missionnaires à leur tour: ils rassemblèrent leurs compagnons, les séduisirent, en leur montrant leurs habits et leurs vivres, de telle sorte que bientôt Manco-Capac disposa d'une armée pour appuyer ses conseils et entreprendre des guerres civilisatrices (2).

Un fonds de vérité semble bien exister dans cette

(1) Garcilasso de la Vega. *Hist. des Incas*. t. I. 17.
(2) Garcilasso de la Vega. *Loc. cit.* t. I. 21-23.

légende ; car il est certain que le niveau général de la civilisation péruvienne dépassait de beaucoup l'état mental des Indiens sauvages, disséminés dans l'Amérique du Sud, de ceux du moins que les Européens ont pu connaître, des tribus *guaranies*, par exemple. D'après le témoignage même des Incas, l'aventure de Manco-Capac aurait été assez récente, antérieure seulement de quatre siècles à la conquête espagnole; mais d'où seraient venus ces étrangers, si persuasifs, si pleins de bonnes intentions? Sur ce point le champ reste ouvert aux conjectures; mais l'œuvre accomplie, celle qu'ont détruite les Espagnols, a dû coûter plus de quatre cents ans d'efforts; car les Incas étendirent leur domination sur une contrée mesurant environ quarante degrés, un millier de lieues en longueur, et ayant une largeur moyenne d'une centaine de lieues. Or, toutes les populations soumises à l'autorité paternelle des Incas en avaient gardé l'empreinte à ce point que sans peine elles furent plus tard assujetties et christianisées par les Espagnols; toutes sont aujourd'hui sorties de la sauvagerie (1): l'éducation donnée avait donc été efficace.

Je n'ai pas à décrire en ce moment l'intéressante civilisation des Incas. Dans de précédents ouvrages, je l'ai étudiée successivement sous plusieurs de ses faces. On sait qu'elle consistait en un communisme centralisé et imposé d'en haut, étatiste, comme on dit aujourd'hui. L'Inca, fils du Soleil, et sa très nombreuse famille dirigeaient et protégeaient la masse de la population, sans lui laisser aucune liberté, mais en la garantissant de bien des maux, en lui assurant le vivre, le couvert et une certaine éducation morale. En retour de l'obéissance, qu'il exigeait d'eux, l'Etat veillait sur la masse des sujets avec une sollicitude paternelle; il surveillait leur moralité, donnait une satis-

(1) A. d'Orbigny. *L'homme américain*. I. 253.

faction légitime à leurs besoins physiques; en retour il leur imposait un travail modéré, mais entremêlé de fêtes; il ne les quittait pas des yeux, empêchait les injustices et secourait les faibles. En résumé, le Péruvien du peuple était traité, de la naissance à la mort, comme un enfant qui ne saurait se passer de tutelle et de guide. Sans doute il n'était jamais pauvre, mais il ne pouvait devenir riche; jamais il n'était libre, mais jamais il n'était abandonné (1). L'Etat-Providence veillait sur le peuple un peu avec la sollicitude d'un bon éleveur pour ses troupeaux domestiques. Toute la fleur de cette curieuse civilisation, le luxe matériel, moral et intellectuel, était réservée à la classe dirigeante, à l'énorme famille des Incas; c'est dire que l'éducation, au sens quelque peu élevé du mot, était aussi un privilège del'aristocratie.

Il ne semble pas qu'il ait existé au Pérou des écoles populaires, même cléricales, analogues à celles du Mexique. L'éducation toute pratique de la grande classe inférieure devait se donner dans la famille même et ne viser qu'à faire, des enfants du peuple, de bons agriculteurs ou d'habiles artisans.

D'ailleurs, pour toutes les classes, la première éducation était rude. Les enfants, toujours allaités par leurs mères, étaient sevrés à deux ans seulement. Aussitôt après la naissance, on les lavait à l'eau froide ainsi que leur mère; ensuite on les soumettait chaque matin à une lotion semblable. Pour la femme, l'accouchement était considéré comme une fonction des plus simples et qui n'interrompait en rien ses travaux et occupations ordinaires, quelle que fût la condition sociale de l'accouchée. Jamais la mère ne prenait son enfant dans ses bras; elle devait se coucher sur lui pour l'allaiter. Les enfants, comme nous l'avons

(1) Garcilasso de la Vega. *Passim.* vol. I. — Prescott. *Conq. Peru.* t. I. ch. IV. 117, etc.

vu, n'étaient sevrés qu'à deux ans et à ce moment on leur coupait les cheveux en présence de tous les parents (1). De même que l'obéissance passive était la grande vertu exigée des sujets péruviens, elle était aussi celle des enfants, qui devaient servir leurs parents et leur obéir jusqu'à l'âge de vingt-cinq ans (2). Cette règle générale était sûrement la même pour le peuple et la noblesse, mais on privait systématiquement la classe inférieure et corvéable de toute instruction intellectuelle. Un Inca, Tupac Yupangui, en a donné la raison en ces termes: « Il ne faut pas enseigner au peuple ce qui ne doit être su que des grands, de peur qu'il se méconnaisse et ne nuise à l'Etat. Il faut que, parmi le peuple, chacun apprenne le métier de son père ; car ce n'est point au vulgaire à commander aux autres et c'est faire tort aux charges publiques que de l'y employer » (3).

Ces paroles de Tupac Yupangui nous renseignent en gros sur ce que devait être l'éducation des enfants du peuple. Elle était fort simple; chaque enfant apprenait de ses parents à exécuter les travaux, auxquels eux-mêmes devaient se livrer obligatoirement, savoir, pour les filles, les occupations domestiques, l'art de filer et de tisser, sans doute celui du potier; pour les garçons, l'agriculture ou l'élevage des lamas ; enfin, mais pour une minorité seulement, les travaux industriels, notamment la joaillerie et l'art de travailler les métaux précieux. L'éducation morale résultait de l'existence même, rituellement réglée et surveillée par des fonctionnaires, qui en outre étaient sans doute assez prodigues d'exhortations ou de réprimandes.

(1) Garcilasso. *Loc. cit.* t. II. 71-73.
(2) *Ibid.* t. I. 241.
(3) Le père Blas Valera, cité par Garcilasso. *Loc. cit.* t. I. 39

II. — *Les écoles et l'instruction au Pérou.*

L'Inca Roca, le sixième, d'après Garcilasso, aurait fondé au Pérou les premières écoles publiques auprès de son palais et il fut en cela imité par plusieurs de ses successeurs. Ces écoles n'étaient ouvertes qu'à la noblesse. Il était en effet d'un intérêt capital pour les souverains de surveiller l'instruction donnée aux jeunes membres de leur immense famille; puisque la plupart d'entre eux étaient destinés à remplir des charges publiques. Ces écoles aristocratiques étaient dirigées par une classe de maîtres spéciaux, les *amautas*, distincts, à ce qu'il semble, des prêtres. Les *amautas* ou « hommes sages » étaient dépositaires de tonte la science, assez modeste d'ailleurs, du pays. On enseignait aux élèves les diverses branches du savoir péruvien en appuyant sur les connaissances spéciales, dont chacun d'eux aurait besoin plus tard, suivant la place à laquelle il était destiné. Les rites religieux, par exemple, devaient devenir chose familière aux jeunes gens destinés à une fonction sacerdotale. A d'autres, la législation, les règles et principes de l'administration étaient indispensables. A tous, on apprenait à parler leur langue, la langue *quichua*, avec pureté, facilité, élégance. Les glorieuses chroniques des rois, ancêtres des jeunes Incas, étaient racontées et apprises aux élèves par les *amautas*, chroniqueurs en titre, et ils y puisaient des exemples à imiter. La science des *quipos* s'enseignait à tous, mais spécialement à ceux qui plus tard devaient prendre place parmi les *quipucamayas* ou « gardiens des *quipos* », c'est-à-dire parmi les statisticiens chargés de fournir à l'administration les renseignements démographiques, dont elle ne pouvait se passer; puisqu'elle entendait diriger et régenter la vie nationale tout entière. Chacun de ces *quipucamayas* avait sa spécialité; l'un

devait tenir à jour le chiffre des revenus ou celui des distributions faites aux cultivateurs; un autre s'occupait des produits ouvrés, du montant des provisions de toute sorte versées dans les magasins royaux et destinées à être redistribuées au peuple ; un troisième présidait à l'enregistrement des décès, des naissances et des mariages, ou bien faisait dresser les rôles de la population virile en état de prendre les armes.

Tous ces renseignements si divers étaient envoyés à la capitale sous la forme de *quipos* à déchiffrer (1). Une nombreuse classe de fonctionnaires était donc indispensable pour ce grand service, qui devait tenir à jour le doit et l'avoir démographiques de la population péruvienne. Ces *quipos*, dont un certain nombre d'exemplaires nous ont été conservés, consistent essentiellement en cordelettes d'environ douze pieds de long et supportant chacune quantité de fils plus petits, qui forment une sorte de frange. Enfin ces fils sont de couleurs différentes et enroulés en nœuds, mais en nœuds très lâchement formés. Dans les *quipos*, les couleurs des fils avaient un sens convenu. Le blanc signifiait tantôt *argent*, tantôt *paix*. Le jaune voulait dire *or* et le rouge *guerre*. Par leur nombre, leur forme, leur couleur, leur groupement, les nœuds pouvaient représenter des faits, même des idées de genre bien différent; mais le plus souvent ils tenaient lieu seulement de nombres; c'était l'équivalent de nos colonnes de chiffres. Les écheveaux étaient en réalité des pièces de comptabilité et on les déposait dans les archives nationales; mais on comprend, que, pour former, grouper et lire ensuite ces nœuds documentaires, une éducation spéciale était nécessaire et il la fallait donner très complète, à beaucoup de jeunes gens; car il y avait des gardiens des *quipos*, des *quipucamayas*, dans tous les

(1) Prescott. *Loc. cit.* liv. I. ch. IV.

districts de l'empire (1). Les *quipos* n'avaient pas été inventés d'emblée; avant de les connaître, les Péruviens se servaient, pour compter, de grains de maïs de diverse couleur. De nos jours encore, des tribus qui descendent de l'ancien peuple quiché, ont combiné l'usage des *quipos* et celui des graines. Le procédé, qu'ils emploient pour compter et qui a pu être transitoirement usité dans l'ancien Pérou avant que le système des *quipos* eût été porté à sa perfection, consiste en fèves suspendues à des cordes colorées de différente longueur. En fait, chaque cordelette tient lieu d'une de nos colonnes décimales. Les plus longues valent 1000 et elles sont teintes en vert. La corde rouge vaut 100; la jaune, 10. Une cordelette blanche vaut neuf, neuf doigts. De sorte qu'un ensemble, comprenant sept fèves sur une corde verte, deux sur une rouge, huit sur une jaune, six sur une blanche signifie le nombre 7.286 (2).

Les fameux *wampums* ou *colliers* des Peaux-Rouges différaient de ces procédés mnémoniques en ce qu'ils n'avaient aucune valeur intrinsèque, numérique ou autre, acceptée une fois pour toutes par tout le monde. Dans chaque cas particulier, il fallait que le destinataire du collier, du *wampum*, et celui qui l'expédiait, fissent entre eux une convention particulière (3).

Des procédés mnémoniques du même genre ont été en usage dans diverses contrées, notamment dans la Chine ancienne, en Polynésie, etc. ; le mérite spécial des Péruviens a consisté à systématiser ces procédés grossiers, à leur donner la valeur d'un langage.

Longtemps on a cru que les Quichés de l'ancien Pérou n'avaient connu aucune écriture et étaient particuliè-

(1) Prescott. *Loc. cit.*
(2) Garrick Mollery. *Picture-writing of the American Indians* (*Smiths. Inst.* Report. Ethnol. 1888-89, p. 224-225).
(3) *Ibid.* 229.

rement restés tout à fait étrangers à la pictographie, que les Aztèques au contraire avaient portée à un haut degré de perfection, dont même ils avaient fait une sorte de sténographie grossière. On sait pourtant combien la pictographie a été et même est encore répandue chez les Indiens sauvages des deux Amériques. Il eût été vraiment singulier que l'ancien Pérou, seul, l'eût ignorée. Mais il n'en est rien; il en a seulement assez peu usé. Sur de curieuses tablettes, on a trouvé des récits entiers, à peu près intelligibles, écrits en signes idéographiques, plus simplifiés que la pictographie ordinaire des Aztèques, mais de même famille. Il est donc à croire que les *amautas* connaissaient cette écriture primitive et avaient charge de l'enseigner au moins à certains de leurs écoliers. On sait d'ailleurs, qu'ils recueillaient soigneusement la chronique des grandes actions de l'Inca régnant et la gravaient dans la mémoire de leurs élèves, surtout par de fréquentes répétitions orales, mais aussi en s'aidant de certains signes, de certaines figures (1).

D'ailleurs les poètes officiels venaient en aide aux *amautas*. Ces poètes, appelés *haravèques*, célébraient dans des chansons et des ballades les événements les plus mémorables et ils avaient constitué ainsi un corps de poésies historiques, traditionnellement apprises et transmises (2). Ces archives poétiques se chantaient dans les grandes fêtes publiques, par exemple, lors du couronnement d'un Inca (3). Enfin les *amautas* recouraient encore à un autre moyen d'éducation morale; ils mettaient en tragédies les hauts faits de l'histoire nationale et surtout royale. Ces œuvres scéniques et officielles se représentaient à la cour, en présence du monarque, et les

(1) Prescott. *Loc. cit.* Liv. I, 121. — Garrick Mollery. *Loc. cit.*, 575. — D'Orbigny. *Loc. cit.* I, 190.
(2) Garcilasso de la Vega. *Loc. cit.* II, 56.
(3) *Ibid.* II, 141.

rôles en étaient tenus par des courtisans. Toujours elles étaient morales, édifiantes, et de riches présents récompensaient le mérite des meilleurs acteurs (1).

Pour les sciences proprement dites, les Quichuas étaient sensiblement inférieurs aux Aztèques. Cependant ils possédaient une numération décimale, complète, suffisante pour exprimer les nombres les plus élevés et leurs noms de nombre n'ont même plus de rapport sensible avec ceux des doigts (2). Leur année était solaire, puisqu'ils avaient déterminé les équinoxes et les solstices, mais grossièrement, empiriquement, au moyen de hautes colonnes, faisant office de gnomons. La ville de Quito étant située directement sur l'équateur, l'équinoxe était marquée par le moment où la colonne ne projetait à peu près aucune ombre, on disait alors que le Dieu-Soleil « s'asseyait tout droit et commodément sur le sommet de la colonne ». Dans les autres villes, à Cuzco, par exemple, le même Dieu était obligé de se résigner à une position oblique (3).

Pour reconnaître les équinoxes d'été et d'hiver, on avait construit à l'est et à l'ouest de Cuzco, des colonnes distantes d'une vingtaine de pieds et placées de telle sorte, que les jours solsticiaux, le soleil se levait et se couchait entre elles deux (4). Cette année solaire se divisait encore en mois lunaires, subdivisés eux-mêmes en fractions, en semaines, correspondant aux phases de la lune, mais dont la durée exacte est restée inconnue (5). Des astres les Péruviens ne connaissaient que le soleil, la lune, Vénus et une ou deux constellations. Les éclipses lunaires affligeaient toute la population; car on les attribuait à des maladies de la lune; aussi, pendant leur durée, on sup-

(1) Garcilasso. *Loc. cit.* II, 55.
(2) D'Orbigny. *Loc. cit.* I, 274.
(3) Garcilasso. *Loc. cit.*, 43.
(4) Garcilasso. *Loc. cit.* t. II, 37.
(5) *Ibid.* 38-44.

pliait l'astre de ne pas se laisser mourir. Les éclipses solaires étaient spécialement prises pour des signes de colère donnés par l'astre divin (1). Si à ce pauvre bagage astronomique on ajoute quelques notions de géométrie plane sans doute purement empirique, mais indispensable pour l'allotement des terres (2), et une certaine idée de la géographie de l'empire, on aura énuméré à peu près toutes les connaissances qui formaient le trésor scientifique des Incas.

Mais l'enseignement comprenait encore la connaissance des rites religieux pour les jeunes gens destinés aux fonctions sacerdotales (3) et, pour tous les élèves, on devait y joindre celle de la danse, de ces grands ballets sérieux, dignes, particuliers à la famille des Incas. Parfois trois cents hommes exécutaient avec toute la gravité convenable ces représentations chorégraphiques. On dansait en chantant les louanges de l'Inca, sans doute dans des petites compositions élogieuses, composées par les *Haravèques*. Le souverain lui-même ne dédaignait point de prendre part à ces cérémonies chorégraphiques, du caractère le plus solennel et dont les femmes étaient toujours exclues (4).

Tout ce haut enseignement était le privilège de la seule noblesse, c'est-à-dire des jeunes gens appartenant à l'énorme famille des Incas, nom qui s'appliquait aussi bien aux parents du souverain qu'au souverain lui-même. Mais il s'en fallait que l'éducation intellectuelle eût fait oublier l'éducation physique et morale. Les Péruviens n'étaient pas assez éloignés de la vie sauvage, qui d'ailleurs les environnait de toutes parts, pour s'imaginer, comme on le fait si souvent dans nos sociétés modernes,

(1) Garcilasso, *Loc. cit.* 44-45.
(2) *Ibid.* 52.
(3) Prescott. *Loc. cit.* Liv. I, Ch. IV, 118.
(4) Garcilasso. t. I, 307.

que, pour faire des hommes complets, il suffit de surcharger la mémoire des élèves et de les habituer à jongler avec des abstractions sans valeur pratique. Sans doute les *amautas* prêchaient, comme le faisaient aussi les éducateurs Aztèques, la morale des préceptes, l'obligation de remplir ses devoirs sociaux, la nécessité de mépriser le luxe et de se garder de l'oisiveté (1) ; mais ces homélies éthiques ne faisaient que corroborer l'enseignement pratique. Les Incas, les souverains, s'étaient donné une grande mission éducatrice, celle d'arracher, de gré ou de force, les peuplades incultes, qui les entouraient, à la sauvagerie primitive, de les policer et de leur inculquer les préceptes d'une religion moralisatrice, celle du Soleil. La tâche était lourde ; puisqu'en dehors du Pérou, toute l'Amérique méridionale vivait encore à l'état dit de nature et que les conquêtes des Incas ne faisaient que reculer les limites de la sauvagerie. La vie des Incas n'était donc qu'une perpétuelle croisade. Or, la population indigène du Pérou lui-même n'était composée que de sauvages apprivoisés, dressés, il est vrai, à l'obéissance passive, mais qu'il fallait, quand on les appelait sous les armes, confier à des chefs moralement plus développés, ayant conscience du but élevé à atteindre. Seule, la famille des Incas pouvait fournir ces cadres. Force était donc bien de songer avant tout à faire des jeunes Incas des militaires énergiques. Aussi s'attachait-on à développer leur volonté, leur endurance par des exercices appropriés. L'héritier présomptif lui-même subissait, comme les autres jeunes gens de sa famille, cet entraînement guerrier. Comme eux, il s'exerçait à manier les armes, à supporter les privations et les fatigues. Sous ce rapport les Péruviens, les Quichès ou Quichuas, avaient conservé des coutumes, datant des phases anté-

(1) C. Dorville. *Hist. des différents peuples du monde.* t. v. 345.

rieures de leur civilisation et qui, récemment encore, étaient en vigueur chez les Guaranis de l'Amérique méridionale et chez les Peaux-Rouges du Nord. Ainsi l'éducation des jeunes Incas, sans en excepter le futur souverain, se terminait par une rigoureuse initiation, qui visait surtout à éprouver l'énergie de la volonté et la résistance à la douleur. C'était un véritable examen, qui n'avait rien d'intellectuel, mais durait trente jours. On le subissait à l'âge de seize ans et ce n'était, à vrai dire, qu'une récapitulation aggravée de tous les exercices, auxquels les jeunes gens avaient été antérieurement rompus. L'épreuve débutait par une période de jeûne, pendant laquelle les candidats ne buvaient que de l'eau et ne mangeaient que quelques poignées de maïs. Puis venaient des exercices athlétiques, des séances de lutte, de pugilat, des courses d'une lieue et demie, où les derniers arrivés étaient notés d'infamie (1). Le maître d'escrime menaçait les candidats de sa lance, les en effleurait même par d'habiles moulinets. Quiconque reculait involontairement ou même clignait des yeux était exclu des épreuves (2). Puis on frappait les membres nus avec des branches et, toujours sous peine d'exclusion, il fallait supporter stoïquement les coups et la douleur (3). L'habileté à manier les armes et l'aptitude à s'en servir se vérifiaient dans des combats pas trop simulés où, quoique les armes fussent émoussées, l'engagement se terminait toujours par des blessures, parfois par la mort de quelques-uns des combattants. — Dans toutes ces épreuves, l'héritier présomptif n'était nullement ménagé. Au reste, comme ses camarades, et durant toute l'éducation, il marchait nu-pieds, portait des vêtements grossiers, etc; on supposait qu'ainsi

(1) Lafitau. *Mœurs des sauvages*. II. 23. 25.
(2) *Ibid*. 26.
(3) *Ibid*. 27.

habitué à la dure, il en éprouverait plus de sympathie pour les malheureux (1).

Toute la série des épreuves réglementaires était dirigée par le plus âgé et le plus illustre membre de la famille des Incas. L'initiation terminée, les jeunes gens, qui l'avaient dignement supportée, étaient présentés au souverain. Dans un bref discours le monarque les félicitait, leur remémorait les devoirs, que leur imposait leur rang, les appelait « enfants du Soleil » et les invitait à imiter leur radieux ancêtre, en faisant du bien au genre humain. Le discours terminé, l'Inca, avec un poinçon d'or, perçait les oreilles des jeunes gens agenouillés devant lui. Le poinçon était maintenu dans la plaie jusqu'à cicatrisation ; ensuite on agrandissait peu à peu ces orifices pour y introduire d'énormes pendants d'oreilles, dont le poids finissait par allonger les lobules auriculaires jusqu'aux épaules et mériter aux Incas le surnom d'*orejones*, que leur donnèrent les Espagnols (2).

En dernier lieu, l'un des nobles les plus vénérables chaussait aux initiés les sandales particulières à leur ordre. Après quoi, ils avaient le droit de porter la ceinture virile et on les couronnait de fleurs. Un insigne spécial, un bandeau jaune en laine de vigogne, ornait le front du prince, auquel toute la noblesse rendait alors hommage à genoux. Les nobles se dispersaient ensuite par la ville, où des chants, des danses, des réjouissances publiques terminaient la cérémonie (3). Comme dernière épreuve, le prince héritier ne tardait guère à faire sa première campagne sous la direction et le patronage de vieux généraux (4). — Pour l'héritier du trône, cette campagne initiale était comme une continuation de l'édu-

(1) Prescott. *Loc. cit.* Liv. I. ch. I. 20. 21.
(2) Prescott. *Loc. cit.* 21. 22.
(3) *Ibid.* 22. 23.
(4) *Ibid.* 24.

cation reçue. Elle la terminait et la couronnait, en montrant pratiquement au jeune prince quel devait être le principal de ses devoirs et comment il le devrait remplir. Sans doute, il lui fallait, comme ses ancêtres et prédécesseurs, devenir un monarque conquérant, mais pour le bon motif. La tâche à continuer consistait à réduire de nouveaux peuples sous les lois des Incas, mais autant que possible par la persuasion, sans effusion de sang. Les exhortés résistaient-ils à l'évangélisation ? alors on était bien obligé de faire leur bonheur malgré eux. Le *compelle intrare* devenait une fâcheuse nécessité. Cependant il convenait à l'Inca d'apporter dans la guerre des vertus, qui lui sont ordinairement étrangères : la patience et même l'humanité. Ni cruautés, ni destructions inutiles, d'abord parce qu'on était sûr de vaincre et aussi, dans une visée d'intérêt bien entendu. Pourquoi ruiner des pays que l'on voulait incorporer à l'empire ? (1) Pourquoi les piller ? Le Pérou ne guerroyait ni pour voler, ni pour razzier des esclaves. Ses guerres étaient des guerres civilisatrices et éducatrices ; à ce point que certaines tribus échappèrent à la conquête par leur extrême sauvagerie. Ainsi l'Inca Huayna-Capac, ayant fait campagne contre des populations tout à fait bestiales, sans vêtements, sans maisons, ouvertement sodomistes, défigurées par des ornements labiaux, comme les Botocudos du Brésil, les jugea incivilisables et les abandonna à leur triste sort, en disant : « Voilà des hommes, qui ne méritent pas de nous obéir » (1).

Garcilasso raconte une de ces campagnes, où l'Inca Capac-Yupangui faisait faire ses premières armes à son jeune héritier. Le souverain commence par ordonner à son fils de faire aux Indiens du pays les sommations ordinaires, c'est-à-dire d'avoir à se ranger sous les lois de la

(1) Garcilasso. *Loc. cit.* I. 332.

dynastie solaire. Cette fois, les interpellés furent d'opinions diverses. Les uns inclinaient à se soumettre. Comment, disaient-ils, des lois dictées par le Soleil lui-même ne seraient-elles pas excellentes ? Les autres déclaraient, au contraire, qu'ils étaient fort satisfaits des dieux et des lois de leur pays, que surtout ils entendaient garder leur indépendance. Finalement on s'arrêta à un moyen terme. Avant de faire une réponse décisive, on demanda à l'Inca le temps nécessaire pour examiner les lois, auxquelles il proposait qu'on se soumît. La requête fut acceptée et l'armée péruvienne entra dans le pays, mais amicalement et après avoir pris l'engagement d'en sortir, si l'accord définitif ne se faisait point. Sur l'ordre de l'Inca, ses meilleurs officiers et son fils se mirent aussitôt à catéchiser les Indiens, qui se laissèrent aisément convaincre, adorèrent le Soleil, se prosternèrent devant l'Inca et fêtèrent leur conversion par des danses et des chansons (1). Cet exemple de pacifique conquête porta ses fruits et d'autres peuples limitrophes se soumirent à la première sommation, demandant seulement que l'Inca voulût bien les protéger contre leurs voisins, qui sûrement seraient irrités de les voir ainsi abandonner leurs anciens dieux. Toutes ces conquêtes sans effusion de sang durèrent plusieurs années ; car il fallait commencer l'organisation des pays annexés, y mettre des garnisons. La tâche achevée, l'Inca et son fils rentrèrent triomphalement à Cuzco, en visitant, sur leur chemin, le plus grand nombre possible des anciennes provinces, honneur auquel les sujets étaient fort sensibles (2). Les résultats de la campagne étaient fort appréciables : sans coup férir, on avait reculé les frontières de l'empire, propagé la religion du Soleil et sa morale, arraché des populations incultes à la sauvagerie,

(1) Garcilasso. *Loc, cit.* I. 109.
(2) *Ibid.* 110. 111.

enfin complété par les leçons de l'expérience l'éducation pratique du souverain futur.

Si la découverte de l'Amérique n'était relativement très récente ; si nous ne possédions au sujet des événements, qui l'ont suivie, des renseignements aussi nombreux qu'incontestables, tout ce qui touche à l'histoire et surtout à l'organisation sociale du Pérou nous semblerait du domaine de la légende. Ces populations tirées de l'état sauvage par un civilisateur *barbu* et sa sœur-épouse, qui ne disposaient d'aucun moyen de coercition et apprivoisaient les populations primitives par la seule persuasion ; ces conquêtes sans effusion de sang aboutissant à la fondation d'un vaste empire communautaire et centralisé, qui dure des siècles et réalise de point en point un état social, que les civilisés ont jugé purement utopique et irréalisable, etc. etc., que d'étrangetés incroyables, si l'histoire, une histoire toute récente, n'en garantissait la parfaite authenticité !

Sans doute le récit des origines, tel que le racontaient les Péruviens, ne saurait être pris au pied de la lettre ; il a simplifié d'une manière enfantine des événements moins merveilleux, mais réels. Ce n'est pas un seul couple civilisateur, qui est venu civiliser le Pérou sauvage ; mais il se peut que des immigrants, de race et de civilisation supérieures, aient été conduits par un couple princier, dont le souvenir s'est conservé seul. D'où venaient-ils, ces curieux missionnaires ? Ici le champ reste ouvert aux conjectures. On a quelque raison de croire que les environs du lac Titicaca ont été le siège premier d'une civilisation plus ancienne que celle dont Garcilasso nous a laissé l'incomplète histoire. Quant à ce qui concerne le communisme monarchique et centralisé de l'ancien Pérou, aucun doute n'est possible et l'on s'en étonnera moins, si l'on veut bien considérer que toutes les sociétés primitives sont communautaires et que par suite les Incas

n'eurent guère qu'à régulariser et centraliser des formes sociales préexistantes. Néanmoins par son ampleur, sa durée, son étonnant succès, la civilisation communiste du Pérou constitue une expérience à tous égards digne d'être prise en sérieuse considération par les sociologistes et les éducateurs. Les procédés employés et qui furent si efficaces pour civiliser les Indiens diffèrent extrêmement de ceux qui nous sont familiers. Nos colonisateurs et soi-disant civilisateurs contemporains n'obtiennent pas de si beaux succès. Nous les voyons partout supplanter et détruire les indigènes : il est bien rare qu'ils sachent, puissent ou veuillent les élever à un état social supérieur. On en peut conclure que leur méthode est mauvaise et que celle des Incas lui était bien supérieure.

On est même d'autant plus en droit de le faire que plus récemment les prodiges accomplis par les civilisateurs Incas ont été renouvelés, quoique d'une façon moins brillante, par des Européens et dans des régions qui confinent aux limites de l'ancien empire péruvien. En effet la contre-épreuve de l'expérience civilisatrice, si brillamment réussie par les Incas, a été tentée dans toutes les *missions* ou *réductions* espagnoles de l'Amérique du Sud ; mais elle l'a été surtout avec un succès remarquable au Paraguay.

III. — *La contre-épreuve du Paraguay et des missions.*

Les débuts de l'œuvre accomplie par les Jésuites au Paraguay rappellent assez la légende de Manco-Capac. Ce ne fut ni par les armes, ni par le commerce, ce fut par la musique que les missionnaires Jésuites entrèrent en relation avec les Indiens et se firent bien accueillir. L'Amérique du Sud possède un système fluvial admirable ; en tous sens elle est parcourue par de puissantes rivières, qui se déversent dans des fleuves importants.

Aussi, c'est par ces cours d'eau que, de tous temps, les voyageurs ont pénétré dans les profondeurs du continent. Les missionnaires imitèrent leurs devanciers. Ils remontaient les rivières pour arriver aux régions, qu'ils se proposaient d'évangéliser et de coloniser. La route était longue ; aussi, pour se désennuyer, les voyageurs chantaient, chemin faisant, des cantiques. Or, il se trouva que les Indiens du Paraguay étaient bien doués pour la musique. Plus tard on constata que leur oreille était juste, leur voix belle et sonore. Les miracles d'Orphée et d'Amphion, que la fable grecque nous raconte, se renouvelèrent. Les sauvages affluèrent sur les rives pour mieux entendre et voir de plus près ces chanteurs étrangers, qui les ravissaient. On entra donc en relation avec eux sans coup férir. Puis on leur expliqua pourquoi l'on chantait et quel était le sujet des cantiques. En somme, on amorça pacifiquement leur conversion (1).

Ces indigènes du Paraguay étaient de race guaranie, c'est-à-dire fort sauvages encore. Leurs tribus étaient cependant déjà dressées à l'obéissance, puisqu'elles avaient des chefs monarchiques et héréditaires ; cependant, en raison même de leurs aptitudes musicales, les Indiens élisaient parfois des chefs, dont le seul mérite était de bien parler, d'être de beaux diseurs. La très primitive coutume de la couvade était chez eux en honneur. Leur férocité était grande : ils choyaient d'abord leurs prisonniers de guerre pendant un certain temps ; puis les dépeçaient et dévoraient, durant une grande fête publique dont on profitait pour donner des noms aux enfants. A la mort d'un homme, ses femmes se suicidaient en se précipitant d'un endroit élevé. Peu intelligents encore, ces Indiens comptaient difficilement jusqu'à dix et mesuraient le temps simplement par la succession des

(1) Charlevoix. *Histoire du Paraguay*. t. II. Liv, V. 241.

hivers : ils s'expliquaient les éclipses, en se disant qu'alors un grand chien ou un tigre dévorait le soleil ou la lune (1). Malgré tout, ils étaient déjà dociles ; les hommes obéissaient aux caprices de leurs caciques despotiques ; les femmes elles-mêmes avaient pour maîtresse la principale femme du cacique et le fils aîné de ce petit potentat avait autorité sur l'ensemble des jeunes gens (2).

Les Jésuites surent profiter habilement des circonstances, qui leur avaient été si favorables. Ils rassemblèrent autour d'eux d'abord des petits groupes de naturels et les dressèrent en même temps à la musique et à l'agriculture, le tout sans recourir à aucun moyen violent ; puisque la force n'était pas de leur côté. — Les Indiens chantaient juste, d'instinct, « comme les oiseaux chanteurs » (3). On mit donc en paroles chantées l'essentiel de la doctrine chrétienne et, plus tard, quand des villages eurent été fondés, chaque bourgade eut son école de plain-chant et de musique, où l'on enseignait à lire et à chanter la musique écrite. On apprit même aux néophytes à fabriquer des instruments de musique (4).

Le plus difficile fut de transformer les Indiens en agriculteurs sérieux. Les labeurs soutenus leur répugnaient et leur imprévoyance était extrême. Souvent ils récoltaient sans songer à garder de quoi faire les futures semailles et alors il fallait leur prêter du grain, qu'ils restituaient ensuite. Longtemps on ne put laisser à leur discrétion les bœufs de labour ; tantôt ils oubliaient de les dételer ; tantôt, ce qui était plus grave, il les mangeaient, s'excusant en alléguant qu'ils avaient eu faim et en effet ils étaient affligés d'un appétit dévorant (5). — Il fallut leur

(1) Charlevoix. *Loc. cit.* Liv. IV. 180. 183.
(2) *Lettres édifiantes*. vol. XXV. 125.
(3) Charlevoix. *Loc. cit.* L. V. 257.
(4) Charlevoix. *Ibid.*
(5) *Ibid.* 246.

donner des surveillants, chargés de les guider, de les stimuler et au besoin de les châtier ; ce que d'ailleurs ils supportaient sans murmurer.

Comme ils étaient habitués à la propriété commune, on se garda tout d'abord de leur faire violence sur ce point et ce fut plus tard que le sol labourable fut alloti entre les familles, tout en en réservant la propriété, le domaine éminent, à la commune (1). — Les Indiens paresseux étaient punis par où ils avaient péché, on les condamnait à cultiver ce qu'on appelait « le champ de de Dieu ». Qu'était ce champ de Dieu ? Sans doute la portion du sol arable réservée pour l'entretien des missionnaires, des églises et du culte ; l'équivalent en petit des champs sacerdotaux de l'ancien Pérou. Ce champ de Dieu servait aussi d'école d'agriculture et on obligeait les parents à y envoyer travailler leurs enfants (2). Les habitudes communautaires des sauvages facilitaient beaucoup leur éducation. Jamais il n'y avait entre eux de conflits, de querelles à propos du tien et du mien ; chacun d'eux était toujours prêt à partager avec les autres (3).

Tout marchait donc assez régulièrement, mais à la condition d'une perpétuelle surveillance ; car, d'eux-mêmes, les Indiens ne savaient rien prévoir, ni remédier à rien. Les Jésuites étaient constamment occupés à parcourir les maisons pour voir si rien n'y manquait ; il leur fallait être présents, quand on abattait des animaux de boucherie afin de veiller à une juste distribution de la viande et d'empêcher le gaspillage. En outre ils devaient visiter les malades, etc, etc (4).

Le travail des champs n'était pas le seul, quoique ce fût le principal, qui défrayât les missions ; car, outre les

(1) Charlevoix. *Loc. cit.* t. II. 243, 245.
(2) Charlevoix. *Loc. cit.* 256.
(3) *Ibid.*
(4) *Ibid.* 252.

céréales nécessaires, les Pères faisaient cultiver en grand l'*Herbe du Paraguay*, le *maté*, destiné au commerce (1). Sur ce point, les Jésuites s'écartèrent de l'ancien Pérou, qui leur avait certainement servi de modèle, mais qui ne connaissait point le commerce. Or, on le sait, ce fut précisément par là que périt leur œuvre. Au Paraguay, l'industrie n'avait pas été oubliée, mais on n'en exportait pas les produits. Dans les villages, on avait créé des ateliers industriels de dorure, peinture, sculpture, orfévrerie, horlogerie, serrurerie, charpentage, menuiserie, tisseranderie, fonderie, etc, mais seulement pour les besoins des missions et pour les églises, que l'on construisait aussi grandes et aussi belles que possible. Dans ces petits ateliers du Paraguay, on avait soin de conduire les enfants pour les former et aussi pour connaître leurs aptitudes (2). Le travail des femmes était réglé, comme celui des hommes. Au commencement de chaque semaine, on leur distribuait une certaine quantité de laine et de coton, qu'elles devaient rendre filée, le samedi suivant (3). Cette pratique était encore empruntée à l'ancien Pérou, dont manifestement le Paraguay n'a été qu'une imitation réduite, mais réduite par cela seul peut-être que les siècles ont manqué à son développement.

Il nous reste maintenant à voir quels ont été les moyens, moraux et autres, mis en œuvre par les éducateurs jésuites pour apprivoiser les indigènes et les rendre doux et soumis. Le principal fut sûrement de leur assurer, moyennant un certain travail modéré, le vivre et le couvert, en leur ôtant tout souci pour le lendemain. Quand les Indiens surent conduire la charrue et manier la bêche, quand ils furent devenus de suffisants ouvriers, sans invention, mais propres à copier, à imiter; puisqu'on

(1) *Ibid.* 243.
(2) Charlevoix. *Loc. cit.* II. 222.
(3) *Ibid.* 243.

réussit à leur faire fabriquer des chandeliers, des encensoirs, des croix, des orgues, des tapis de Turquie, même des sphères astronomiques (1), les magasins furent toujours remplis et les Indiens purent jouir d'une sécurité qui jusqu'alors leur avait été inconnue. — La guerre, jadis constante, fut réduite au minimum ; dans chaque bourgade, des compagnies de milice indigène mirent les petites communautés à l'abri des incursions, qu'entreprenaient contre elles les tribus restées sauvages (2). — Les malades furent soignés ; des maisons de refuge reçurent les veuves et les femmes sans enfants (3), même celles dont les maris étaient absents.

En retour de ces précieux avantages, les Indiens durent se soumettre à une discipline réglée, au maintien de laquelle veillaient des fonctionnaires élus, mais sous le bon plaisir des pères, et qui portaient, comme dans les villes d'Espagne, les noms de corrégidors, régidors, alcades, etc, (4). —Chaque Indien devait être rentré chez lui à une heure marquée, après laquelle des patrouilles de miliciens parcouraient la bourgade (5).

Les cérémonies religieuses et la musique étaient les principaux plaisirs autorisés. La population se répartissait, suivant l'âge et le sexe, en congrégations diverses (6). Des fêtes solennelles, d'une mise en scène savante avec processions, arcs-de-triomphe, exhibitions d'animaux féroces enchaînés, « belles danses », etc. constituaient les récréations et elles étaient fréquentes (7). Tout cet étalage théâtral plaisait fort aux Indiens.

(1) Charlevoix. *Loc. cit.*. t. II. L. V. 222.
(2) *Ibid.* 245. 263.
(3) *Ibid.* 254.
(4) *Ibid.* 239.
(5) *Ibid.* 260.
(6) *Ibid.* 256.
(7) *Ibid.* 258.

Pour la moralité, une surveillance occulte complétait l'officielle, c'était une sorte d'espionnage pieux et mutuel; « les plus vertueux, dit Charlevoix, veillaient sur les autres ». Une faute était-elle commise? les surveillants officieux faisaient revêtir au délinquant l'habit de pénitent; puis le conduisaient à l'église, où il confessait publiquement ses torts; après quoi, on procédait, sur la place de la bourgade, à la fustigation légale, qui expiait le délit. Pour les fautes légères, la punition ne consistait qu'en jeûnes, prières, incarcération temporaire (1). Dans tous les cas de ce genre, on s'efforçait de bien persuader au coupable, qu'il avait mérité son châtiment; aussi s'y résignait-il de confiance: « Quand ils auraient été punis sans sujet, dit Ulloa, ils croiraient l'avoir mérité » (2). On voyait même des Indiens, hommes et femmes, qui spontanément faisaient des aveux et réclamaient une peine (3).

Le grand souci des pieux éducateurs était de soustraire leurs néophytes, si enfantins, à tout contact avec les vieux Chrétiens d'origine espagnole. Pour cela, on interdisait aux Espagnols d'entrer dans les missions sans une autorisation spéciale de l'évêque ou du gouverneur et on défendait aux Indiens de parler l'Espagnol (4). Pourtant chaque *réduction* avait son école primaire, où l'on enseignait à lire et à écrire en Espagnol et même en Latin. C'est dans cette dernière langue, que les Indiens chantaient à l'église avec une grande ferveur; « on croirait qu'ils l'entendent », dit Charlevoix; mais, ajoute-t-il, « leur esprit est fort bouché »; si bouché même que les missionnaires avaient beaucoup hésité d'abord à les baptiser; ils ne s'y décidèrent qu'après une décision prise par

(1) Charlevoix. *Loc. cit.*
(2) *Ibid.* 239.
(3) *Ibid.* 252.
(4) *Ibid.* 239-240.

un concile tenu à Lima et qui autorisa le baptême dans l'espoir que sa magique influence ouvrirait l'esprit des Indiens; « car la vraie religion transforme » (1).

Ce miracle s'est-il produit? il serait téméraire de l'affirmer; pourtant les convertis avaient réussi à faire quelques progrès intellectuels; puisque, d'abord incapables de compter au delà de 20, comme tous les Guaranis, et encore en s'aidant des doigts et des orteils, ils en étaient arrivés à tenir arithmétiquement leurs comptes (2). Mais on peut supposer que les pères ne visaient pas beaucoup à stimuler l'intelligence de leurs ouailles. Ils les prenaient plus par les sens que par l'esprit et, à côté de l'école que l'on peut appeler primaire, ils en avaient, dans chaque bourgade, institué une autre, où l'on enseignait seulement le chant et la musique (3). En somme, les éducateurs avaient atteint, avec beaucoup d'art et de patience, le but qu'ils s'étaient proposé et qui consistait à transformer de grands enfants sauvages, paresseux, féroces, ivrognes, en une autre espèce d'enfants dociles, obéissants, sobres, même laborieux, mais à condition qu'on les soumît à une incessante surveillance et qu'on les gardât, comme de la peste, de tout contact avec les vieux catholiques de race blanche, que la religion, paraît-il, n'avait pas réussi à moraliser.

Mais si le Paraguay a été la plus célèbre des missions, il n'a pas été la seule et là où le contact redouté avec les vieux chrétiens n'avait pu être évité, le résultat a été beaucoup moins satisfaisant. Au Pérou, par exemple, dans le Pérou espagnol, où tous les moines et curés faisaient du commerce et avaient une concubine (4) au

(1) Charlevoix. *Loc. cit.* 240.
(2) *Ibid.* 261.
(3) *Ibid.* 257.
(4) C. Dorville. *Histoire des différents peuples du monde*, t. v. 367-374.

moins, où les Espagnols obligeaient les Indiens à leur fournir gratuitement, chaque année, des corvéables pour cultiver leurs terres, où les corrégidors forçaient les indigènes à leur acheter leurs marchandises au triple de leur valeur ; au Pérou la ferveur religieuse et la pureté idyllique des mœurs s'étaient évanouies. Les offices ne tentaient plus les convertis et, pour les faire venir à la messe, etc. il fallait des ordonnances royales et la crainte de la bastonnade administrée dans l'église même ; aussi les Indiens, chrétiens malgré eux, essayaient-ils d'amadouer les curés en les comblant de présents, en fruits, en légumes, en maïs. L'ivrognerie et la prostitution non seulement n'avaient pas disparu des missions, mais s'étaient développées.

Ce qui n'avait pas changé, c'était le caractère passif des Indiens. Jamais ils ne contredisaient et ils supportaient tout avec une inépuisable patience. La bastonnade ou le fouet, dont on était si prodigue envers eux, ils les considéraient simplement, comme une rançon donnant le droit de commettre telle ou telle faute. Ainsi un Indien qui avait reçu sans sourciller vingt coups de fouet pour avoir manqué la messe, s'en alla ensuite en remercier le curé suivant l'usage établi; puis il le pria de lui en faire encore administrer vingt autres ; car il avait, dit-il, l'intention de s'enivrer le lendemain (1).

C'est que dans ces *réductions* du Pérou, il n'était plus question d'éducation, mais simplement d'exploitation éhontée ; il n'y a donc pas à s'étonner de la nullité des résultats obtenus. A quelque critique qu'aient pu prêter les Missions du Paraguay, elles ont été fort supérieures à toutes les autres, en dépit même de la spéculation commerciale, qui finit par s'en mêler et en causer la ruine, mais qui du moins fut plus discrète. Le succès, relativement

(2) C. Dorville. *Loc. cit.* 267-370.

si rapide de ces missions, constitue une expérience sociologique des plus instructives; non seulement cette expérience nous a fourni, comme une répétition des origines de la civilisation péruvienne, mais elle a prouvé surtout combien il est faux que tous les primitifs soient par essence rebelles à notre civilisation ; ils le sont surtout à la civilisation, qui les asservit brutalement ou les démoralise. Le tout est de s'y bien prendre. En général, les sauvages ont une mentalité enfantine, à la portée de laquelle l'éducateur doit se mettre; cela fait, il n'est pas toujours bien difficile de les apprivoiser, à la condition d'user de procédés éducateurs à la fois humains et intelligents; à la condition surtout de ne pas donner soi-même de mauvais exemples et de répudier toute pensée de lucre.

Obtiendrait-on partout et par les mêmes moyens des résultats analogues à ceux du Paraguay? Non sans doute; les races sont diverses ; toutes n'ont pas la passivité apathique, assez ordinaire chez les populations de race jaune. Enfin le régime monarchique des Guaranis paraguayens avait déjà brisé leur caractère. Des Peaux-Rouges se seraient sûrement montrés moins dociles. — Enfin il importe de n'exagérer outre mesure ni la civilisation des missions au Paraguay, ni même celle de l'ancien Pérou. Dans les deux cas, les éducateurs, de race supérieure, se sont très peu souciés de dispenser à leurs pupilles une culture élevée de l'esprit; même ils ont soigneusement évité de la tenter. Qu'ont-ils voulu? Simplement donner une première façon à des natures frustes, les domestiquer et les utiliser comme manœuvres. A ce point de vue et en combinant habilement la contrainte et la douceur, ils ont pleinement réussi.

CHAPITRE IX

I. — *L'éducation chez les Esquimaux*

Directement ou non, la Chine a été pour les divers peuples de race mongole ou même mongoloïde un grand foyer de civilisation. La population indigène de l'Amérique lui doit certainement beaucoup, surtout dans les grands et anciens États de l'Amérique centrale, et à leur tour ces États ont propagé parmi les Indiens sauvages de l'Amérique et probablement de la Polynésie diverses idées et certaines connaissances. Quant aux populations mongoles ou mongoloïdes du continent asiatique, toutes ont plus ou moins subi l'influence chinoise; mais cela ne veut pas dire que les peuples tributaires des Célestes ou de leur civilisation leur aient tout emprunté. Tous les groupes ethniques de race jaune, sans en excepter les chinois primitifs, ont eu leur période de sauvagerie initiale, durant laquelle personne n'empruntait rien à personne : de là un fonds commun de connaissances anonymes et fort bornées. C'est en évoluant, en se civilisant et dépassant de beaucoup ses congénères, que la Chine a fini par devenir leur institutrice. Pourtant il est une race jaune, qui a échappé à son influence, c'est celle des Esquimaux, que peut-être il faut considérer comme le type premier de la race mongolique.

En effet les Esquimaux semblent avoir occupé jadis, en Amérique, en Asie, peut-être même en Europe, une notable portion des régions septentrionales. Puis ils ont été graduellement refoulés dans la zone arctique, où végètent encore leurs derniers représentants, les Esquimaux d'Amérique, d'une part; les Samoïèdes et les Kamtchadales d'Asie de l'autre. Pour l'ethnographe et le sociologiste, ces débris primitifs ne sont pas sans intérêt; car ce sont de vrais préhistoriques et ils en ont gardé non seulement

les mœurs, mais la mentalité. Par leur climat si rude en général, par l'inclémence du milieu, les régions arctiques ont conservé leurs rares habitants dans un état de ségrégation plus ou moins complète. Vers le 77e degré de latitude septentrionale, John Ross a encore rencontré des peuplades, qui se croyaient non seulement les seuls Esquimaux, mais même les seuls habitants de la terre (1).

Brièvement je résumerai ce que nous savons de l'éducation et de la mentalité des divers groupes d'Esquimaux. Les femmes de cette race accouchent presque sans y penser; Steller en a vu une, qui, pour mettre au monde un enfant, n'interrompit que durant un quart d'heure ses occupations de ménagère (2). Au Kamtchatka, l'accouchement a lieu d'ordinaire en présence de tous les membres du clan, de l'*ostrog*. Chez les Samoïèdes, l'enfant, dès qu'il est né, passe tour à tour entre les bras de tous les assistants, qui le caressent; car c'est un nouveau membre de la petite communauté. Puis on le couche dans un berceau d'écorce de bouleau, garni soit de mousse, soit de poudre de bois pourri. On l'attache à demeure dans ce berceau, qui permet à la mère d'allaiter son enfant et de le porter plus aisément sur son dos (3). Au Kamtchatka, où il y a déjà des riches et des pauvres, les pères bien pourvus forment, aussitôt la naissance d'un de leurs enfants, le noyau d'un troupeau de rennes, qui lui reviendra plus tard (4). L'allaitement kamtchadale est très long: il dure trois années. Vers l'âge de cinq ans, on donne à l'enfant un nom provisoire, qu'il changera plus tard, vers la quinzième année. Chez les Samoïèdes, c'est le père qui choisit le nom et il prend

(1) Rink. *Tales and traditions of the Esk.* (*Revue Britannique* Janvier 1877).
(2) Steller. *Hist. du Kamtchatka*, t. II. 200.
(3) Pallas. *Voy.* t. V. 174.
(4) Steller. *Loc. cit.* II, 243.

ordinairement celui d'un parent mort (1). Aux filles, les Samoïèdes ne donnent pas de noms. Leurs maris, plus tard, les appellent simplement *né*, c'est-à-dire « femmes » de même que celles-ci appellent leurs maris « hommes » (2). Au Kamtchatka, ce sont de vieilles femmes, sans doute un peu sorcières, qui nomment l'enfant. Pour cela, elles recourent au pendule soi-disant magnétique, à l'aide duquel nombre de gens, chez nous encore, ont la prétention de découvrir les sources. Ce pendule se compose d'une pierre enveloppée et suspendue à deux petits bâtons liés ensemble. Les femmes répètent, en tenant le pendule, les noms des parents de l'enfant et le choix est indiqué par l'oscillation soi-disant spontanée du pendule magique (3). Ce choix d'un nom de parent ne se pratique point chez les Esquimaux de l'Alaska, où les noms sont de pure fantaisie et indiquent simplement tel ou tel être animé, tel ou tel objet, telle ou telle particularité individuelle. Ainsi un garçon s'appelle « bois noueux, marteau, agile, protecteur, poisson blanc » ; une fille « montagne boisée, racine comestible, poisson noir, etc. » (4).

Les Esquimaux vivent ou tout récemment vivaient encore en régime de clan familial communautaire, aussi l'habitude de la solidarité plus ou moins étroite avait grandement développé leurs sentiments altruistes. Au Groenland, il n'y avait jamais entre les Esquimaux, ni gros mots, ni querelles; leur langue même ne possédait pas de termes injurieux et ils ne manifestaient leur mauvaise humeur que par le silence (5). Les parents esquimaux aiment beaucoup leurs enfants, qui sont re-

(1) Pallas. *Loc. cit.* V. 175.
(2) *Ibid.*
(3) Steller. *Loc. cit.* II. 244.
(4) *Report on Population*, *etc. of Alaska.* Census 1890 (Washington), p. 152.
(5) Rink. *Loc. cit.*

marquablement dociles et obéissants; quoique les châtiments corporels ne soient pas en usage parmi les Esquimaux. A six ou sept ans, les enfants patronnent et dirigent déjà leurs cadets. Tous sont tranquilles, patients; presque jamais, ils ne crient, même quand ils tombent et alors même qu'ils ne peuvent se relever seuls. Un morceau de sucre donné à l'un d'eux passe de bouche en bouche parmi les camarades pour que chacun en ait sa part.

Pas d'autre instruction indigène que celle des jeux et de l'imitation des plus grands par les plus petits. A six ou sept ans, les enfants commencent à chasser les oiseaux ou animaux de petite taille, à chercher des œufs. A 12 ou 14 ans, ils accompagnent leur père à la chasse et s'exercent à harponner des veaux marins (1).

Au point de vue de l'état intellectuel, les Esquimaux se rapprochent fort des autres primitifs. Les Kamtchadales ignoraient leur âge et il leur fallait compter leurs doigts et leurs orteils pour arriver à vingt. Au delà : ils disaient « Où prendrai-je le reste » ? (2). Les Groenlandais faisaient de même (3).

Les Esquimaux n'ont ni mois, ni année d'une longueur déterminée. Pour eux, la durée se divise en « temps du long jour, mois du poisson rouge ou du poisson blanc, mois où les castors mettent bas, etc. » (4). Du côté des aptitudes graphiques ils étaient beaucoup plus développés et pratiquaient volontiers la gravure, le dessin, la sculpture, bien entendu d'une manière primitive ; aussi, quand le capitaine Ross montra à certains d'entre eux des portraits de Taïtiens, ils les prirent pour des êtres réels,

(1) *Smithsonian Institution*. Report. Ethnol. 1887-1888. (John Murdoch. *Point Barrow Expédition*) p. 418.
(2) Steller. *Loc. cit.* II. 102.
(3) Cranz. *Groenland*. 286.
(4) Steller. *Loc. cit.* II. 103-104.

vivants et essayèrent de les saisir avec les mains (1). Mais les Esquimaux des deux sexes comprenaient les cartes européennes et même dessinaient à leur manière les contours de leurs côtes (2).

Dans la presqu'île de l'Alaska, les Esquimaux ont été, comme les Peaux-Rouges, soumis par les Américains des Etats-Unis à des essais de civilisation par la religion et l'école. Tout d'abord on a constaté, qu'ils ne partageaient pas l'aversion des Indiens peaux-rouges des Réserves pour l'éducation américaine; sans difficulté ils confient leurs enfants aux maîtres. L'éducation industrielle leur convient très bien; car ils sont fort adroits (3); mais, dans les écoles, on leur enseigne en outre la lecture, l'écriture, l'arithmétique ; ou leur donne même des notions de géographie et de grammaire. Aux garçons on apprend les métiers de peintre, de charpentier, de cordonnier, etc.; aux filles, la cuisine, la boulangerie, la culture, les travaux de ménage. On leur a trouvé un bon naturel, mais de l'entêtement ; de l'intelligence, surtout chez les filles; de l'honnêteté, mais point de reconnaissance. Ce dernier défaut peut tenir aux habitudes communautaires de la race ; car, dans une société où à peu près tout est à tous, on ne doit rien à personne.

En somme, on est en droit de conclure de tous ces faits, que les Esquimaux, d'apparence pourtant si grossière, sont plus civilisables que beaucoup d'autres primitifs. Cependant le rapporteur, auquel j'emprunte ces renseignements, pense que, pour les Esquimaux comme pour les autres sauvages, les écoles de jour sont de très insuffisants moyens de civilisation. Elles valent, dit-il, un peu plus que rien; mais jamais par leur moyen on ne réussira à civiliser et à christianiser les primitifs. Le seul

(1) Ross. *Hist. univ. voy.* vol. XL. 13.
(2) *Ibid.* vol. XL 92.
(3) *Indian Affairs.* Report. 1886, (page LXXIX).

procédé efficace serait d'élever les enfants dans des pensions, des internats, en les laissant communiquer aussi peu que possible avec leurs parents (1), ce qui permettrait de leur inculquer des idées et des habitudes nouvelles, de les transformer moralement. En effet l'histoire nous apprend que ce système d'isolement mental, très comparable à l'emprisonnement cellulaire, est le plus propre à atténuer les tendances héritées et même à en créer de nouvelles.

II. — *L'éducation chez les Tartares.*

Les Esquimaux nous doivent représenter à peu près les préhistoriques de la race mongole. Si maintenant des hautes latitudes, sous lesquels habitent ces primitifs, nous descendons dans les grandes plaines de l'Asie septentrionale, nous y trouvons des populations, diverses de noms, mais au fond très analogues entre elles par la race, le genre de vie et les mœurs. Toutes en effet sont de race mongolique et toutes sont nomades et pastorales. Toutes aussi, ou presque toutes, ont embrassé de longue date, la religion lamaïque et généralement l'observent avec une grande ferveur. Ce sont même des populations bigotes et leur clergé est si nombreux, que l'on peut diviser les hordes tartares, qu'elles soit Kirghises, Kalmouckes ou Mongoles, en deux grandes catégories : celle des hommes noirs ou laïques et celle des *lamas*. Dans presque chaque famille tartare l'aîné des garçons reste seul « dans le siècle », comme on dit en langage catholique ; les autres sont, dès leur naissance, voués par leurs parents à l'ordre lamaïque (2). Il faut donc distinguer chez ces peuples entre l'éducation laïque et l'éducation cléricale. La première comprend tout ce qui concerne les occupations soit guerrières soit industrielles et elle a certainement

(1) *Report on population, etc. Alaska.* Census 1890. 152, 189, 191.
(2) Huc. *Voy. Tart. et Thibet.* I, 194.

préexisté à l'éducation lamaïque; mais elle est fort simple.

L'enfant reçoit un nom, mais de fantaisie, un nom quelconque donné par le père, du moins dans le peuple. C'est simplement le nom de la première personne ou du premier animal rencontrés. Plus difficiles, les riches vont demander au lama, au *geylong*, un nom convenable pour leur enfant. Vers quatre ans, cérémonie religieuse, pendant laquelle un prêtre coupe à l'enfant quelques mèches de cheveux, que la mère conserve enveloppés et porte comme une amulette sur sa poitrine (1). Il s'agit là certainement d'une cérémonie antérieure au Lamaïsme.

Dès l'enfance, les jeunes Mongols, qui n'entrent pas dans les lamaseries, s'exercent au tir de l'arc et du fusil à mèche; mais ils s'adonnent surtout à l'équitation, où ils finissent toujours par passer maîtres et qui absorbe le plus clair de leur temps. Dès après le sevrage, on habitue les enfants à monter à cheval. Plus tard, ils en arrivent à faire en quelque sorte corps avec leur monture, ils peuvent même dormir sans descendre du cheval ou du dromadaire. A pied, au contraire, ils sont lourds, embarrassés. Tous ont les jambes arquées (2).

L'industrie des Tartares est peu avancée; il n'y a chez eux que peu d'ouvriers spécialistes : on n'en trouve guère que près des princes. L'industrie est encore familiale et tout le monde, surtout les femmes, la possède plus ou moins. On voit les femmes et les enfants broyer le soufre, le charbon et le salpêtre pour fabriquer de la poudre, que tout le monde sait préparer (3). Le feutre se fait en famille et chacun y met la main ou plutôt les pieds. Les femmes spécialement sont d'habiles et

(1) Pallas. *Voy du professeur Pallas*. II, 240.
(2) Huc. *Voy. Tart. et Thibet*. I, 94 95.
(3) *Ibid*. II. 490.

actives ouvrières. Elles cousent les vêtements et les bottes en cuir; elles font les chapeaux, elles brodent tout avec un grand art (1), ce qui du reste ne les empêche pas de s'exercer au tir de l'arc, à celui du fusil et d'être souvent aussi habiles écuyères que les hommes (2).

L'éducation intellectuelle, non religieuse, existe à peine, elle n'est donnée que par des bardes, qui errent de *iourte* en *iourte* en chantant, déclamant et contant des légendes fantastiques ou guerrières (3). Seuls ou à peu près les hommes tondus, les lamas, savent lire et prier en Thibétain. Dans les hordes, il n'y a guère d'écoles publiques. Les riches confient leurs garçons, surtout ceux qui sont destinés à la prêtrise, à un lama précepteur, qui leur enseigne les prières thibétaines. En général, les apprentis lamas vont acquérir ou compléter leur éducation dans l'une ou l'autre des lamaseries éparses dans le pays et parfois très importantes. Ce sont ces pères lamaïques des couvents, qui possèdent tout le savoir de la race; ils sont prêtres et souvent en même temps peintres ou sculpteurs ou architectes ou médecins. (4). Leurs couvents sont mi-partie religieux et industriels. On y élève du bétail ; on y vend du lait et du beurre; on y prépare même des thés généraux pour les pélerins. Certains lamas sont bottiers, tailleurs, teinturiers, chapeliers. Il en est d'autres, qui transcrivent ou impriment les livres lamaïques. Dans ce dernier cas et, quoique le Thibétain soit une langue alphabétique, les imprimeurs ne se servent pas de caractères mobiles, mais de planches stéréotypées à la manière chinoise (5). La classe des lamas est trop nombreuse pour que les couvents la puissent toute contenir. Beaucoup de

(1) Huc. *Loc. cit.* I. 97.
(2) *Ibid.* 96.
(3) Dubeux. *Tartarie.* 140.
(4) Huc. *Loc. cit.* I. 93.
(5) *Ibid.* II. 124.

Geylongs vivent dispersés dans les hordes, du moins chez les Kalmoucks. On en trouve ordinairement un par groupe de 50 à 100 tentes et parfois ces lamas tiennent des écoles assez fréquentées. Les écoliers apprennent le Thibétain, la langue sacrée, les prières et le culte; ils accompagnent les offices en chantant et jouant des instruments. Mais, pour devenir prêtres, les jeunes gens doivent absolument aller se faire ordonner à la cour du Grand-Lama (1). Après quoi ils reviennent, soit pour mener la vie de lama errant, soit pour entrer dans une lamaserie tartare, où, comme nous l'avons vu, on peut trouver plus d'un emploi.

Parmi les industries exploitées dans ces couvents, il en est une pécuniairement fort importante, dont je n'ai pas encore parlé; c'est celle de l'herboristerie. Ainsi la grande lamaserie de Kounboun avait fondé dans une vallée une petite succursale consacrée à la botanique médicale. Là, vers le commencement de septembre, une escouade de lamas herboristes étaient chargés de recueillir des simples. Tous les matins, les jeunes lamas s'en allaient, sous la conduite de leurs professeurs, explorer la montagne. Ils partaient, la robe retroussée, le bâton ferré à la main, une bourse de cuir pleine de farine à la ceinture et parfois une marmite sur le dos. Le soir, ils revenaient chargés d'herbes, de racines, de branches, qu'ils étendaient sur des nattes pour les faire sécher. Après quoi la récolte était portée à la lamaserie de Kounboun où, après avoir pulvérisé les plantes, on en confectionnait des petits paquets enveloppés dans du papier rouge et étiquetés en caractères thibétains. Ces précieux remèdes se vendaient ensuite et très cher aux bandes de pélerins, qui sans cesse affluent dans la lamaserie (2).

(1) Pallas. *Voyages, etc.* t. II. 125. 226. (Edition in-8°. Paris, An II de la République).
(2) Huc. *Loc. cit.* II. 181-183.

Presque partout les hommes de race mongole, assez pauvrement doués du côté imaginatif, possèdent en revanche un sens pratique, qui jamais ne les abandonne, et ils savent fort bien associer la vie active et même mercantile à l'existence monastique et aux exercices religieux.

III. — *L'instruction lamaïque au Boutan et au Thibet.*

C'est surtout au Boutan et au Thibet, ces foyers du Lamaïsme, que l'on trouve tout à fait épanouie cette organisation du cléricalisme enseignant. Au Boutan seul, on ne compte pas moins de cinq mille *geylongs*, dont les lamaseries reçoivent des jeunes enfants, de cinq à dix ans, mais pourvu que les parents paient une dot à l'établissement. L'enfant, une fois admis, est à la charge du couvent et entièrement séparé de sa famille. L'éducation, qu'il reçoit, se borne à apprendre à lire les livres sacrés, à réciter des prières et à pratiquer les cérémonies religieuses. Plus tard, il sera admis dans les ordres, en faisant un vœu de chasteté ; mais ces vœux ne sont pas perpétuels (1). A quinze ans, le jeune néophyte devient *tohba*; c'est le premier degré de la prêtrise ; puis, entre 21 et 24 ans, après un rigoureux examen, il peut être ordonné *geylong* (2).

Durant les premières années de leur noviciat, les jeunes garçons servent leurs instituteurs (3) et on les emploie aussi industriellement comme brodeurs, tailleurs, peintres. L'enseignement, qui leur est donné, est simple. Le lama-maître apprend au lama-disciple, au *chabi*, surtout à meubler sa mémoire des prières sacrées. Ainsi le matin, de bonne heure, après avoir balayé, allumé le feu, fait bouillir le thé, le *chabi* prend son livre de prières et va

(1) *Voyage au Boutan* par un auteur Hindou. *Revue Britannique*. 1827.

(2) Turner. *Ambassade au Thibet*. t. II. 87.

(3) *Ibid*. I. 256.

le présenter à son maître, mais avec trois prosternations respectueuses. Le maître reçoit le livre, en lit un passage plus ou moins long et le rend à l'élève, qui prend alors congé, mais en se prosternant encore trois fois. Cela fait et durant la journée, le *chabi* est libre d'apprendre, comme et quand il veut, la leçon indiquée, mais, le soir, avant de se coucher, il lui faut la réciter imperturbablement. Si la leçon est mal sue, l'élève paresseux ou incapable est puni, accablé de malédictions et même de coups; mais il accepte ces mauvais traitements passivement avec un imperturbable esprit d'humilité et de résignation. « Les prières, que l'on sait le mieux, disent les *Chabis*, sont celles qui vous ont fait recevoir le plus de coups ».

A cet enseignement il faut ajouter certains cours publics, faits dans la lamaserie et où l'on explique les livres de médecine. Dans quelques lamaseries, on étudie en outre, du moins un peu, la langue des Tartares et des traductions des livres thibétains. Mais le plus souvent, les lamas, très familiers avec ces ouvrages canoniques, qu'ils passent leur vie à lire, ne connaissent même pas l'alphabet de leur propre langue (1). Seuls, les scribes des lamaseries possèdent une instruction un peu plus étendue: ils savent les langues mongole et thibétaine, quelquefois le Chinois. D'ailleurs ils ne sont acceptés comme scribes qu'après un difficile examen passé en présence de tous les lamas et des principales autorités thibétaines. Leur fonction consiste à prendre note de tout ce qui a trait à l'administration de la communauté, à inscrire les revenus, les ventes, les achats, les mesures disciplinaires, les règlements et ordonnances édictés par le Grand-Lama (2).

Ce nombreux personnel lamaïque, célibataire et ayant fait vœu de chasteté, dressé dès l'enfance à l'humilité, au

(1) Huc. *Loc. cit.* I. 285-287.
(2) Huc. *Loc. cit.* I. 284.

travail et à l'obéissance, constitue la classe gouvernante du Boutan et du Thibet, l'équivalent administratif des lettrés chinois. C'est ce clergé, qui occupe tous les emplois, sauf les militaires; sa fonction consiste à gouverner et il laisse au populaire le soin de cultiver la terre et d'entretenir la population.

Une pareille organisation ne comporte guère de culture scientifique; aussi la science thibétaine n'est guère plus avancée que celle des hordes nomades. La médecine, que les lamas fournissent de simples, n'a pas dépassé le plus grossier empirisme. Elle admet tout juste et une fois pour toutes, 440 maladies, ni plus ni moins: c'est évidemment un nombre cabalistique. Les livres de médecine lamaïque ne sont que des recueils d'obscurs aphorismes. L'examen de l'urine des malades est la grande ressource des lamas praticiens; ils en examinent des échantillons recueillis aux diverses heures du jour et de la nuit; mais ils s'y prennent singulièrement. Leur procédé consiste simplement à inspecter le liquide ou à le battre avec une spatule; pour eux, le bruit, que produit cette petite opération, est tout plein de révélations. A les en croire, l'urine est tantôt *muette* et tantôt *parlante*. Comme nos charlatans de village, ils n'ont pas besoin de voir le malade et l'inspection de son urine leur suffit amplement (1).

Pour mesurer le temps, la durée, les Tartares ont imaginé des cycles, curieux ponr nous; car ils sont fort analogues au cycle de l'ancien Mexique. Ces cycles sont au nombre de deux, l'un de cinquante, l'autre, de soixante ans, et comprennent, chacun, cinq cycles plus petits ou indictions; l'un de dix, l'autre de douze ans. Les années de la décade sont désignées par les noms des cinq éléments tartares, répétés deux fois, ou des cinq couleurs

(1) Huc. *Loc. cit.* II. 183.

avec leurs nuances dites femelles. Les cinq premières années, par exemple, s'appellent « bois-bois, feu-feu, terre-terre, fer-fer, eau-eau ». Pour désigner les années de la période de douze ans, on emploie douze noms d'animaux (souris, bœuf, tigre, lièvre, dragon, serpent, cheval, bélier, singe, poule, chien, porc). Le cycle de 60 ans désigne chacune des années qu'il comprend, en combinant les noms des animaux avec ceux des éléments. Exemple: souris de bois, bœuf de bois, tigre de bois, etc. lièvre de fer, cheval de fer, etc. Enfin, pour distinguer les cycles les uns des autres, les souverains tartares donnent à chacun d'eux un nom particulier. Par exemple, 1818 correspond à la 28e année de Tao-Kouang, qui est dans le cycle l'année du bélier de fer.

Les Thibétains ont adopté, comme les Tartares nomades, les petits cycles de 10 et de 12 ans; puis, en les combinant et les sériant, ils en ont formé un cycle plus grand, une période de 192 années. Mais, au Thibet même, ces spéculations n'intéressent que les savants. La masse ne se doute même pas de l'existence des cycles et un lama très renommé à Lhassa, ne voyait, disait-il, aucune utilité à la chronométrie (1). Ce rapide aperçu suffit à montrer que la pensée des populations tartares et mongoles n'a jamais pris un essor bien hardi; toujours terre à terre, préoccupée avant tout de la vie pratique; son vol est bien plutôt un vol de basse-cour, un vol de poule, qu'un vol d'aigle à travers l'infini de l'espace.

IV. — *L'éducation en Malaisie.*

Après avoir étudié les Mongols périsiniques du nord, il nous faut maintenant soumettre à notre rapide enquête ceux du midi, c'est-à-dire ceux de la Malaisie d'abord, ceux de la presqu'île indo-chinoise ensuite.

(1) Huc. *Loc. cit.* II. 371-374.

C'est en partant de la presqu'île de Malacca que les mongoloïdes malais se sont répandus dans les archipels voisins, spécialement à Sumatra et à Java, îles auxquelles nous limiterons notre examen. On sait que les mœurs premières de ces deux grandes îles ont été profondément perturbées par des invasions guerrières ou pacifiques. Les Chinois, les Indous, les Arabes ont imposé ou introduit dans le pays leurs civilisations beaucoup plus avancées que celle des natifs. Mais ces grandes civilisations historiques et leurs modes d'éducation, nous aurons à les étudier plus tard. Ce qui surtout nous intéresse en Malaisie, ce sont la mentalité primitive et l'éducation indigène : Je ne parlerai donc en ce moment que de ce fonds antérieur aux civilisations importées et qui n'était guère supérieur à la sauvagerie de tous les pays.

Ainsi les Mintiras de la presqu'île de Malacca croient que le ciel est un grand pot renversé, suspendu au-dessus de la terre par une corde, qui pourrait bien se rompre. Dans leur opinion, le soleil et la lune sont des femmes et les étoiles sont les enfants de la lune (1). Les indigènes de Sumatra ignoraient que leur pays fût une île (2). Presque jamais ils ne peuvent dire leur âge même quand ils sont Mahométans. Leur chronométrie, très courte, mesure le temps par le nombre de moissons écoulées ; aussi arrivent-ils très vite à perdre la date d'un événement ; alors leur seule ressource est de la conjecturer d'après la contemporanéité de quelque circonstance mémorable (3). Leurs mois sont lunaires, mais ils n'en cherchent pas le rapport avec la révolution solaire ; en outre, ces mois ne se divisent pas encore en semaines, cela malgré la notable durée de la domination arabe. Leur jour n'a point de subdivisions fixes ; pour indiquer tel ou tel moment d'une

(1) Tylor. *Civil. prim.* 408.
(2) Marsden. *Hist. Sumatra*, I. 292.
(3) *Ibid*, 93.

journée, ils montrent avec le doigt la place où était alors le soleil, ce qui leur est relativement facile ; puisque, étant donnée la latitude, l'astre monte et, descend à peu près verticalement dans le ciel. Ils ont remarqué quelques constellations et la planète Vénus ; mais ils ne peuvent reconnaître celle-ci pour le même corps céleste à ses diverses périodes. Comme la plupart des sauvages, ils s'expliquent les éclipses, en supposant qu'un monstre dévore la lune ou le soleil et ils s'efforcent d'effrayer cet être malfaisant, en faisant tout le bruit possible (1).

En Malais et dans la plupart des dialectes des archipels voisins le mot *lima* signifie à la fois « main » et « cinq » (2). La numération est donc digitale et par suite décimale ; mais la capacité arithmétique des indigènes est très faible. Pour compter, ils ont besoin de marquer par un signe mnémonique chaque dizaine et chaque centaine. Souvent ils s'aident de nœuds faits à un cordon ; ce qui rappelle fort les *quipos* péruviens. Leur expression numérique la plus élevée est *laxa*, qui signifie dix mille ; mais elle est d'origine indoue (3). La plupart des Malais ont adopté l'écriture arabe ; pourtant les *Rejangs* et les *Battas* de Sumatra emploient des caractères d'un autre type (4), mais qui sont très probablement dérivés de l'écriture indienne. Certains produits de l'industrie européenne émerveillent fort les indigènes de Sumatra. Après avoir examiné une pendule, un Sumatranais trouvait naturel que son peuple devînt l'esclave de gens assez habiles pour construire une machine aussi merveilleuse, comparable disait-il, au soleil, qu'Allah lui-même remonte (5).

Avant les colonies hollandaises et en dehors d'elles,

(1) Marsden. *Loc. cit.*, I, 293. 294.
(2) Raffle. *History of Java.* (Appendice F).
(3) Marsden. *Loc. cit.* I. 290.
(4) *Ibid*, 302. 306.
(5) *Ibid.* I. 313.

point d'autre éducation que l'éducation familiale et spontanée, dont j'ai déjà cité tant d'exemples. Les femmes accouchent, seules, presque sans interrompre leurs occupations domestiques ; puis elles vont au bain, souvent en parcourant une notable distance. Elles portent leurs enfants non pas sur le dos, mais à califourchon sur leur hanche et en les soutenant avec un morceau d'étoffe. Les enfants, libres de maillot et de langes, sont ou suspendus au plafond de la case dans des espèces de berceaux oscillants, comme ceux des Indiens peaux-rouges, ou laissés libres de se rouler sur le plancher ; aussi apprennent-ils très vite à marcher (1).

Un nom provisoire est donné à l'enfant au moment de sa naissance ; plus tard il en reçoit cérémonieusement un autre, le nom viril, qu'il change parfois dans le cours de sa vie. Quelquefois le père prend le nom de son fils aîné, suivant la coutume arabe. Par politesse, il arrive aussi qu'on donne aux femmes le nom de leurs fils aînés ; mais ordinairement elles portent toute leur vie, le nom qui leur a été attribué à leur naissance (2).

Aujourd'hui il existe, dans les colonies hollandaises, nombre d'écoles fondées pour les indigènes et tenues soit par des magisters, soit par des missionnaires (3). Quel est le résultat de cet enseignement au point de vue intellectuel? sans doute ce qu'il est partout, l'acquisition d'un très modeste bagage de connaissances primaires ; mais, au point de vue moral, cette éducation chrétienne porterait de lamentables fruits. A s'en rapporter au témoignage de divers Hollandais, le goût du vol, le mensonge, l'ivrognerie, la paresse seraient extrêmement communs dans les villages christianisés et scolarisés (4). L'éduca-

(1) Marsden. *Loc. cit.* II, 96. 93.
(2) *Ibid.* II. 93. 95.
(3) Wallace. *Malay Archipelago*, II. 40. 42.
(4) *Ibid.*

tion primaire et chrétienne, telle qu'on la donne à ces Indiens, ne serait donc en aucune manière adaptée à leur nature.

V. — *L'éducation en Indo-Chine.*

En général, l'Indo-Chine est plus civilisée que la Malaisie; car elle a subi bien plus fortement l'influence religieuse et éducatrice des grandes civilisations asiatiques, c'est-à-dire de l'Inde ancienne et surtout de la Chine. C'est surtout dans la Birmanie *(Birmah)* et dans le royaume de Siam, que l'Inde a laissé son empreinte et elle l'a fait surtout en y naturalisant l'une de ses grandes religions, le Bouddhisme. La Cochinchine et l'Annam ont plutôt emprunté leur civilisation à la Chine.

Tous ces royaumes étaient ou sont encore des modèles typiques de monarchie absolue, dite orientale; néanmoins l'Annam a créé, à l'exemple de la Chine, une classe de lettrés nommés au concours et où se recrute le personnel administratif des mandarins. En quoi peut consister l'éducation dans ces diverses parties de l'Indo-Chine?

En Birmanie, l'instruction est très répandue; il faut entendre l'instruction primaire, donnée par les bonzes bouddhistes et comprenant seulement la lecture et l'écriture birmanes ainsi que les premiers éléments du *pali*, langue sacrée d'origine indienne. Presque tous les Birmans, de sexe masculin, passent par ces écoles, qui sont libres et entretenues uniquement par les offrandes volontaires des parents; aussi les bonzes excitent-ils incessamment leurs concitoyens à envoyer leurs enfants à l'école et même ils dénoncent hautement ceux qui manquent à ce devoir. Il en résulte qu'en Birmanie tous les hommes ont à peu près le même degré d'instruction élémentaire (1). Aux filles, on n'en donne aucune, sauf

(1) Jancigny. *Indo-Chine* (Birmah). 322.

dans la classe la plus élevée (1). Pour tout ce qui a trait à l'éducation, il y a, comme nous l'allons voir, une grande analogie entre la Birmanie et le royaume de Siam.

Les Siamoises accouchent aisément, ainsi que la plupart des Indo-chinoises ; mais, pour une raison inconnue, elles accouchent auprès d'un feu ardent, médiocrement utile dans un pays tropical ; elles y restent même exposées plusieurs semaines après la naissance de leur enfant; aussi pour dire qu'une femme est en couches, les Siamois disent : « Madame est au feu » (2). — Comme les femmes des races sauvages, les Siamoises allaitent pendant deux ou trois années (3). — Les enfants siamois restent nus jusqu'à l'âge où ils sont capables de nouer eux-mêmes leur vêtement, leur *langouti* (4). A trois ans, ces enfants savent déjà nager. A 4 ou 5 ans, on leur rase la tête, sauf un toupet soigneusement conservé et que l'on rasera aussi plus tard, en donnant à cette occasion une grande fête (5).

Les pères et mères ont, sur leurs enfants, un pouvoir absolu. Ils les peuvent battre, mettre aux fers, vendre comme esclaves ; les filles, elles, sont toujours vendues en mariage (6). Quant aux enfants, ils éprouvent, pour leurs parents, un sentiment de respect extrême (7).

Après la grande cérémonie de la coupe des cheveux, les parents envoient leurs enfants à la pagode pour y apprendre à lire et à écrire. Là, les talapoins leur donnent, chaque jour, une courte leçon de lecture et en retour les élèves leur servent de domestiques. Il est vrai qu'ils ont

(1) Cox. *Hist. univ. voy.* vol. XXXIV. 456.
(2) Pallegoix. *Royaume thaï.* t. II. 223.
(3) *Ibid.* 224.
(4) *Ibid.* I. 203.
(5) *Ibid.* 206.
(6) *Ibid.* I. 228.
(7) *Ibid.* 206.

leur part des aliments du maître, c'est-à-dire des offrandes comestibles. Beaucoup d'enfants quittent l'école siamoise sans y avoir rien appris; quoique les maîtres aient sur eux plein pouvoir et même pleine liberté de les châtier à leur gré. Dans un recueil de dialogues publiés en Siamois par un missionnaire, on a mis dans la bouche d'une mère conduisant son enfant au talapoin-magister, les paroles suivantes: « S'il est négligent, que le Bienfaiteur le frappe fortement du rotin. Bienfaiteur, ne craignez pas mon cœur. Je demande seulement que vous ne lui brisiez pas les os et qu'il ne perde pas les yeux » (1). L'éducation achevée telle quelle, les enfants, pour payer leur dette à la pagode, doivent se faire ordonner bonzes et tous le font, même les fils du roi. Mais ils sont libres de se défroquer après quelques mois (2).

Telle est l'éducation des garçons. Celle des filles est purement familiale et ménagère. Elles vont chercher le bois, cueillir les fruits et légumes, puiser de l'eau. Elles battent le riz, aident leur mère dans tous ses travaux. Elles apprennent à faire la cuisine, les sauces, les gâteaux, à rouler des cigares et des feuilles de betel, surtout à faire l'aumône aux talapoins. Les filles du peuple cultivent les jardins ou conduisent les barques (3).

Un tel système d'éducation n'est évidemment guère compatible avec un notable développement scientifique. Le peu de science, qui existe, vient en effet de la Chine. On a quelques bons livres d'arithmétique et les marchands calculent en se servant de l'*abaque* chinois (4) Il faut savoir compter et les tribunaux n'acceptent pas la déposition d'un témoin incapable de compter jusqu'à dix (5).

(1) Pallegoix. *Loc. cit.* 392.
(2) *Ibid.* I. 226-227.
(3) *Ibid.* 227.
(4) *Ibid.* I. 338.
(5) Low. *Journ. Ind. Archipel.* I. 408.

Les mesures du temps viennent, comme tant d'autres choses, de la Chine et de la Tartarie. L'année se compose de douze mois lunaires, ayant alternativement 29 ou 30 jours. Tous les trois ans, on ajoute un mois intercalaire, en doublant le 8e mois (1). Pour la chronologie importante, on use des cycles chinois et tartares de douze ans et de 60 ans et les années portent des noms d'animaux. Celles du grand cycle sont groupées en décades et, dans chacune de ces décades, les noms descendent d'un rang à partir de la première, ce qui permet de les distinguer entre elles (2). Les Siamois ont quelques livres traitant du soleil, de la lune, des constellations zodiacales, des planètes et de l'astrologie. Mais tout cela est évidemment emprunté à la Chine (3). L'explication populaire des éclipses est aussi celle du Dragon dévorant, qui a cours en Chine : « Ces habiles étrangers, disent les Siamois, en parlant de la prédiction européenne des éclipses, connaissent l'heure des repas du monstre ; même ils peuvent dire s'il a bien faim », c'est-à-dire de quelle grandeur devra être l'éclipse (4).

Tout cet ensemble de coutumes et de connaissances siamoises est fortement marqué du sceau de la Chine ; il en est de même pour la langue, qui est monosyllabique, accentuée, chantante, sans véritable grammaire, et pour l'écriture, qui est idéographique. Mais la ressemblance avec la Chine est bien plus marquée encore en Cochinchine et dans l'Annam. Ainsi l'écriture annamite n'est que l'écriture chinoise un peu modifiée (5).

En Annam, les enfants, nus comme ceux de Siam, sont abandonnés à eux-mêmes. De bonne heure ils

(1) Low. *Journ. Ind. Archipel.* I. 253.
(2) Pallegoix. *Loc. cit.* I. 253.
(3) *Ibid.* 337.
(4) E. B. Tylor. *Civil. prim.* 386.
(5) Ch. Lemire. *Cochinchine française.* 244.

apprennent à courir, à nager, à s'entr'aider. La mère les porte à cheval sur sa hanche, comme à Siam, et, quand elle revient du marché, l'un des deux paniers qu'elle a sur l'épaule aux extrémités d'un bambou, faisant office de fléau de balance, contient souvent un petit enfant (1). D'une manière générale, on peut dire que les parents annamites aiment beaucoup leurs enfants.

En Annam comme en Chine, les écoles de village sont nombreuses, libres et dirigées par un maître, que les habitants choisissent eux-mêmes. Les enfants y apprennent simultanément à lire et à écrire. Dans la classe, tous les élèves ensemble répètent le mot, dont le caractère idéographique est mis sous leurs yeux, et l'élève, qui connaît le plus de caractères, est réputé le plus savant (2).

La numération annamite est décimale. L'année, les cycles et l'almanach sont calqués sur la Chine. Le jour total, nuit comprise, est divisé en douze parties de deux heures chacune (3).

La classe des lettrés, dont les membres ont seuls accès aux emplois et aux honneurs, se recrute en Annam exactement comme en Chine, par le concours, mais par un concours plus grandiose car il est centralisé, tandis qu'en Chine chaque ville a le sien. En Annam, les candidats accourent par milliers et de très loin à ce concours unique. En 1894, le dernier concours avait attiré dix mille candidats, sur lesquels on reçut seulement 60 licenciés et 200 bacheliers, soit moins de 1 °/₀. L'armée des candidats se réunit en plein air, dans un camp gardé et surveillé. Chacun s'y arrange comme il peut. Les candidats doivent subir quatre épreuves, dont deux éliminatoires. En 1894, elles durèrent en tout 40 jours, pendant

(1) Ch. Lemire. *Cochinchine française*. 237.
(2) Ch. Lemire. *Loc. cit.* 246-247.
(3) Finlayson. *Hist. gén. des voy.* vol. XLIII. 267-269. — Jancigny. *Indo-Chine*. 582.

lesquelles les examinateurs au nombre d'à peine une vingtaine, ne sortirent point du camp et durent examiner environ 17.000 compositions. Le concours achevé, la proclamation des élus donne lieu à une imposante cérémonie. Les noms des vainqueurs sont d'abord jetés à la foule à l'aide d'un porte-voix et en présence des mandarins examinateurs, tous en grand costume de gala. Enfin un cortège et un banquet terminent la fête (1). Nous retrouverons ces concours de lettrés, dans leur patrie d'origine; je me contente donc de les décrire ici brièvement. Plus tard, nous en étudierons l'organisation et les effets.

VI. — *L'éducation au Japon*

A l'exception des Esquimaux, toutes les populations mongoles ou mongoloïdes, que nous avons passées en revue, ont plus ou moins fait de larges emprunts à la Chine; le peuple japonais, dont il me reste à parler, lui doit aussi presque toute sa civilisation ; pourtant, agissant en cela comme le royaume de Siam, il n'a point adopté l'organisation démocratique de la classe des lettrés. Malgré le culte, qu'il a si longtemps professé pour la Chine, le Japon a pourtant une langue à lui et même de type différent de celle de la Chine; puisqu'elle est polysyllabique. C'est d'ailleurs un idiome fort imparfait et ayant beaucoup d'affinité avec la langue des Mongols (2), ce qui ne permet guère de rattacher la race japonaise aux populations indo-chinoises, comme on a souvent tenté de le faire.

La langue japonaise n'a ni déclinaisons, ni conjugaisons par flexion, ni distinction de genres, de nombre ou de personnes; tout cela est remplacé par l'adjonction au

(1) *Le Temps*. 29 janvier 1895.
(2) G. Bousquet. *Le Japon de nos jours*. 327.

radical d'affixes ayant par eux-mêmes un sens propre (1). A vrai dire, la langue littéraire du Japon est le Chinois; le Japonais constitue surtout la langue populaire, fractionnée en nombreux dialectes ; mais des idiomes de transition relient le Japonais au Chinois (2). Le vocabulaire chinois envahit surtout le style officiel et l'histoire ; il tient encore une place très notable dans la littérature populaire (3). La langue japonaise est une langue riche en mots descriptifs, entièrement pauvre en mots abstraits, généraux, et elle ne se prête nullement à l'analyse des idées, aux opérations logiques (4). En outre l'absence de mots, de particules copulatives, propres à relier entre elles les propositions, oblige à écrire en courtes phrases hachées (5), toutes lardées d'expressions chinoises. L'ensemble forme, nous dit-on, un idiome absolument antiphilosophique (6) ; aussi, dans leur langue, les Japonais en sont-ils réduits à ne s'assimiler que nos connaissances industrielles (7).

Pourtant la langue japonaise est supérieure au chinois en ce qu'elle est polysyllabique et que son écriture est phonétique. Au IXe siècle, un bonze japonais, durant la période où les bonzes avaient le monopole de l'enseignement, choisit 40 idéogrammes chinois, les abrégea, les simplifia et leur assigna une valeur phonétique, peut-être en prenant pour base le syllabaire Pâli (8). A l'aide de signes joints aux consonnes on peut modifier le ton de ces 40 signes et en doubler en quelque sorte le nombre. Ce syllabaire japonais peut s'écrire avec quatre séries de

(1) G. Bousquet. *Le Japon de nos jours*. 325.
(2) *Ibid*. 328.
(3) *Ibid*. 328
(4) *Ibid* 329.
(5) *Ibid*. 329.
(6) *Ibid*. 330-331.
(7) *Ibid*. 331.
(8) *Ibid*. 332.

caractères ; d'où quatre écritures différentes: le *kata-kana* pour les hommes; le *Kira-kana* pour les femmes; enfin le *Manyo-kana* et le *Yamato-kana*. L'écriture chinoise s'emploie surtout pour la haute littérature (1).

En principe l'écriture japonaise est donc supérieure aux idéogrammes chinois; pourtant il importe de remarquer qu'elle est seulement syllabique et point encore alphabétique (2) ; car le dernier terme de l'évolution graphique n'a pas été atteint par les Japonais.

Ces écritures diverses, compliquées, dans lesquelles les savants ne se font pas faute d'intercaler des mots chinois, l'usage même de la langue chinoise, ont rendu très facile aux classes dirigeantes du Japon l'établissement d'un système d'instruction graduée, dont les branches supérieures restaient lettre close pour le populaire. Sur ce point, les bonzes, qui furent les premiers maîtres, et l'aristocratie s'entendirent à merveille et l'on put sans danger aucun vulgariser une certaine instruction primaire (3). Mais, avant de parler de l'instruction scolaire, il convient de voir, comment sont traités les jeunes enfants.

L'accouchement n'est plus, au Japon, considéré comme une chose simple. Dès les premiers signes de grossesse, la femme est entourée d'une ceinture en crêpe rouge, qui doit servir, pense-t-on, à empêcher l'enfant d'abuser de sa position pour faire mourir sa mère de faim, en lui dérobant sa nourriture (4). Après la parturition, la mère est maintenue assise entre trois sacs de riz et, pendant neuf jours, elle est presque privée de nourriture et de sommeil. Elle ne reprend ses travaux et occupations

(1) Jancigny. *Le Japon*. 156.
(2) G. Bousquet. *Loc. cit.* 333.
(3) G. Bousquet. *Loc. cit.* 335-337.
(4) Jancigny. *Loc. cit.* 124.

domestiques qu'après un délai de cent jours, pendant lequel on la traite en malade (1).

Le nouveau-né est baigné aussitôt après sa naissance et ne porte jamais de maillot. Le 31e jour pour les garçons, le 30e jour pour les filles, on donne à l'enfant un nom provisoire. Puis on le laisse grandir en toute liberté et, à trois ans, dans une cérémonie religieuse, il reçoit un nouveau nom et la ceinture. — Toujours son premier devoir est et sera d'obéir docilement à ses parents (2), ce qui est un emprunt à la morale chinoise.

Après la première enfance vient l'école élémentaire, que l'on trouve partout, jusque dans les hameaux des montagnes. Sans être obligatoire, l'instruction primaire est universellement répandue au Japon. Dans ces nombreuses écoles, le système de la coéducation des sexes, si redouté dans notre pays de France, est en vigueur. Filles et garçons y apprennent ensemble l'alphabet vulgaire, son usage et ils s'exercent à en retracer au pinceau et à l'encre de Chine les 47 caractères (3). Au sortir de ces écoles primaires, l'enfant sait lire et écrire le *Katakana*, compter sur l'abaque (*soroban*) et il comprend les livres populaires écrits en langue vulgaire (4).

Dans le Japon, non européanisé, l'État ne s'occupait point de cette éducation populaire, dont l'organisation était laissée aux parents et il n'y avait d'écoles publiques que pour la noblesse. L'éducation aristocratique comprenait trois degrés : petite, moyenne et grande école. A six ou sept ans, le petit noble entrait à l'école primaire de sa caste et il y passait environ trois ans. Il y apprenait d'abord l'écriture vulgaire et le texte des *Quatre livres* et des *Cinq classiques* etc., de la Chine, mais sans pou-

(1) Jancigny. *Loc. cit.* 124.
(2) *Ibid.* 125.
(3) G. Bousquet. *Loc. cit.* 337.
(4) *Ibid.* 338.

voir en comprendre le sens, avant de connaître environ deux mille caractères et plusieurs centaines de sons. Puis il commençait à écrire les noms des empereurs, ceux des grandes villes, son propre nom, ceux de ses parents, ceux des rues, des objets usuels, des points cardinaux, des saisons, etc. ; ensuite il se mettait à copier les proclamations impériales (1). Après quoi, il s'exerçait à calculer avec l'abaque *(soroban)*, lisait le *Livre des Héros*, et était initié à l'étiquette et aux belles manières. — A la fin de la troisième année, examen public, en présence du *daïmio* ou des grands de la province.

Les élèves les plus habiles étaient admis à l'école moyenne ; les autres étaient retenus un an encore (2). L'école moyenne enseignait l'histoire, la rhétorique, les relations de batailles, l'écriture chinoise, un peu d'arithmétique et de géographie, surtout de géographie japonaise ; en même temps l'élève était dressé aux exercices du corps : à l'escrime, à la lutte, au maniement de la lance, à l'équitation (3).

Enfin venait l'instruction supérieure. Les écoles de Kioto et d'Yédo rappelaient assez nos vieilles universités. On y enseignait la théologie, la morale, la pure langue nationale, ancienne et moderne, la langue, la grammaire et l'écriture chinoises, enfin les classiques du Céleste Empire. Mais outre ces deux grandes écoles, il existait des collèges supérieurs dans chaque capitale de province. On y apprenait, outre les matières précédemment indiquées, les mathématiques, la littérature académique, l'histoire nationale. Les classes prenaient six heures par jour ; mais les exercices physiques n'étaient point négligés.

Pour l'enseignement des textes, on avait deux sortes de professeurs ; les uns se chargeaient des sons, des into-

(1) G. Bousquet. *Loc. cit.* 339
(2) *Ibid.* 339.
(3) *Ibid.* 340.

nations seulement, et les autres du sens. Enfin l'interprétation revenait à un troisième maître. — Des récompenses étaient distribuées et des punitions infligées. La récompense la plus recherchée était le droit de se parer en public d'une robe blanche brodée aux armes du Taïcoun. Les punitions étaient variées et graduées : c'était le fouet, l'obligation de porter pendant plusieurs heures une table sur la tête, la brûlure de l'extrémité de l'index avec un moxa (1). — Vers quinze ou seize ans, l'éducation était terminée.

Du début à la fin, elle était purement mnémonique et plutôt propre à fermer l'esprit qu'à l'ouvrir. Elle faisait des jeunes gens extrêmement polis, très habiles calligraphes, ayant la mémoire toute bourrée de mots chinois et de lieux communs, d'un caractère extrêmement docile et, à l'imitation de la Chine, leur institutrice, très respectueux du passé (2). — Tel était le système d'instruction en vigueur à une époque toute récente encore. Depuis, on le sait, une fièvre de rénovation s'est emparée du royaume « du Soleil Levant » et les Japonais se sont efforcés de secouer la tradition, de devenir Européens. Ils n'y seraient pas parvenus autant qu'ils paraissent le croire, du moins au dire de l'auteur auquel j'ai emprunté la plupart des renseignements qui précèdent. Pourtant l'effort a été considérable.

En dehors des écoles primaires, il existe aujourd'hui au Japon de très nombreuses écoles, où des maîtres étrangers enseignent à côté ou à la place des maîtres indigènes. A Yédo seulement, dix écoles supérieures dépendent directement du Ministre de l'Instruction publique et on y compte 105 professeurs, savoir : 58 Japonais, dont six femmes, et quatre étrangers, dont une femme.

(1) G. Bousquet. *Loc. cit.* 338-340.
(2) G. Bousquet. *Loc. cit.* 341-344.

Les élèves sont au nombre de 1502, dont 65 jeunes filles. Mais il y a 6.261 écoles entretenues par les provinces et comptant 5.856 professeurs (1). Ces écoles donnent l'instruction à 472.047 jeunes gens, total imposant, si l'on tient compte du petit nombre d'années qui a suffi à les grouper. Dans ces écoles on enseigne le Japonais et le Chinois, les sciences physiques, la médecine, les sciences exactes et leur application, l'art de l'ingénieur, l'art militaire, et surtout les langues, principalement l'Anglais (2).

Le succès serait médiocre; non pas que les élèves soient de mauvaise volonté; au contraire, rien ne les rebute; ils travaillent sans se lasser, avec un acharnement extrême et une régularité patiente. Leur mémoire est excellente et leur perception vive; mais ils ne réussissent pas à s'assimiler les sciences de raisonnement; toutes les abstractions générales leur seraient même à peu près inaccessibles. Enfin le personnel dirigeant des établissements d'instruction est indigène et, à chaque instant, ces directeurs bouleversent les programmes. Convaincus qu'un professeur européen est propre à tout faire, ils chargent sans hésitation un astronome de faire un cours de langue, un chimiste d'enseigner la morale ou la gymnastique; à un professeur de législation, ils confient la cosmographie (3).

Doit-on attribuer ces insuccès relatifs surtout à l'imperfection de la langue japonaise, comme on le fait ordinairement? Le mal est sans doute plus profond. C'est qu'on ne saurait métamorphoser en un jour un caractère national, résultat d'une longue culture continuée pendant des siècles. Un système d'instruction uniquement basé sur des exercices de mémoire doit nécessairement et à la longue rétrécir et stériliser l'esprit, y tuer les hautes fa-

(1) G. Bousquet. *Loc. cit.* 345.
(2) *Ibid.* 245.
(3) *Ibid.* 342-347.

cultés du raisonnement, de l'entendement, comme on disait jadis. L'usage d'une langue et d'une écriture étrangères, fussent-elles aussi parfaites que possible, ne saurait suffire à réveiller des aptitudes atrophiées : il y faudra sans doute toute une gymnastique intellectuelle, bien combinée et bien longtemps pratiquée.

Je n'ai encore rien dit de l'éducation des femmes. Le Japon ancien s'en est pourtant occupé et nous avons vu qu'il avait ses écoles mixtes; mais l'instruction des filles a été plus bornée encore que celle des garçons. Presque toutes cependant apprennent à lire et à écrire l'écriture populaire. Après quoi, on leur administre à haute dose des moralités banales, à la mode chinoise. Dans des petits manuels classiques, elles apprennent des extraits d'ouvrages chinois : *La grande étude des femmes*, ou les *Devoirs moraux de la femme*, l'*Instruction pour l'intérieur*, les *Leçons de morale*, le *Parfait secrétaire*, l'ouvrage intitulé les *Trente-quatre enfants*, qui pourrait s'appeler la *Morale en action* (1), enfin une collection de cent petits poèmes, où sont versifiées les connaissances usuelles et ménagères; en somme toute une petite littérature émolliente. La peinture, la musique, etc. n'étaient enseignées qu'aux dames de qualité et aux jeunes filles, que les parents plaçaient, dès l'âge de 10 à 12 ans et moyennant finance reçue, dans les nombreuses maisons de prostitution du Japon (2). — Mais, de ce côté aussi, le mouvement de rénovation s'est fait sentir et quantité d'écoles féminines ont été fondées pour inoculer aux Japonaises l'esprit nouveau, qui possède leur pays. Attendons les résultats.

VII. — *La science indigène*

Je ne saurais quitter le Japon sans dire quelques mots

(1) G. Bousquet. *Loc. cit.* 354.
(2) Kaempfer. *Histoire du Japon*. — G. Bousquet. 349.

de sa science indigène. A vrai dire, elle ne lui appartenait pas plus que le reste. Comme tout son bagage intellectuel, elle était originaire de la Chine, c'est dire qu'elle était restée fort bornée. — Rien de coordonné; rien d'étudié à fond. Pour la médecine, des recettes, des drogues, des moxas et de l'acupuncture. A la cour du Mikado, il y avait encore des astrologues. — Les mesures chronométriques étaient chinoises: l'année était luni-solaire et de douze mois, les uns de 29, les autres de 30 jours. Quand le retard sur l'année solaire atteignait un mois, on ajoutait un mois intercalaire; mais la longueur de ce mois de renfort variait suivant le bon plaisir du *mikado* (1). Des cycles de 60 ans, chinois ou mongols d'origine, se subdivisaient en périodes de douze ans (2). Toute la partie spéculative de la morale venait de Confucius et on la tenait pour descendue du ciel (3). Il existait, il existe encore au Japon toute une bibliothèque lénifiante et chinoise au moins d'inspiration; ce sont: des contes moraux, des anecdotes historiques, des légendes héroïques ou merveilleuses. La plupart de ces petits écrits sont en vers et n'ont d'autre mérite que la perfection japonaise ou chinoise de la forme: à vrai dire, le fond ne compte pas (4). A la cour du Mikado, une sorte de collège de moralistes, d'historiens, etc., rappelait l'Académie chinoise des *Han-lin*, dont je parlerai plus tard; mais il en différait en ce que quelques femmes s'y distinguaient à l'égal des hommes et qu'il ne se recrutait pas au concours. Enfin le régime féodal du Japon ne pouvait évidemment tolérer une institution aussi démocratique que l'organisation chinoise de la classe des lettrés.

(1) Jancigny. *Loc. cit.* 163-165.
(2) Kaempfer. *Loc. cit.* I. 244-246.
(3) *Ibid.* III 330.
(4) *Le Japon illustré.* II. 51.

De notre court aperçu il résulte manifestement que la civilisation japonaise est de beaucoup supérieure à toutes celles que nous avons examinées dans ce chapitre; mais elle est tout imprégnée de civilisation chinoise. Avant donc d'apprécier son système d'éducation et celui des autres peuples mongoliques, qui, plus ou moins, ont gravité autour de la Chine, il importe d'étudier celle-ci. Nous pourrons ainsi remonter des effets aux causes et formuler ensuite un jugement général.

CHAPITRE X.

L'ÉDUCATION EN CHINE

Sommaire

I — *Les origines chinoises.* — L'enfance de l'humanité. — L'organisation familiale de la Chine. — II. *La première éducation.* — Qualités d'une nourrice d'après les rites. — L'éducation de six à treize ans. — L'éducation des filles. — Éducation gymnastique et militaire des adolescents. — III. *La langue chinoise.* — Son caractère monosyllabique. — Ses radicaux. — Le sens des mots et l'accentuation. — Simplicité grammaticale. — Mots juxtaposés et clefs verbales. — L'ancienne littérature chinoise. — L'éloquence des lettrés. — Les genres d'éloquence. — IV. *L'écriture chinoise.* — L'écriture dérivée du dessin — Les *quipos* primitifs. — Le légendaire inventeur Fou-hi. — Les caractères figuratifs et les clefs. — Les caractères idéo-phonétiques. — Caractères symboliques. — Difficulté de l'étude de l'écriture. — L'invention du papier. — L'impression stéréotypique. — L'impression chinoise avec types mobiles. — Religieux respect de l'écriture. — Les chiffonniers littéraires. — Vulgarisation de l'instruction primaire en Chine. — V. *L'instruction publique.* — Ecoles primaires libres dans les villages. — Libre enseignement des écoles secondaires. — Le personnel enseignant. — Le Collège impérial. — Méthode d'enseignement de la lecture et de l'écriture. — Encyclopédie primaire. — Les inscriptions morales et les lecteurs publics. — La discipline scolaire. — Exercices littéraires de l'enseignement secondaire. — Le dressage pour les concours. — Les concours d'écoliers et leur organisation. — VI. *Le mandarinat.* — Classe des lettrés-fonctionnaires. — Concours d'entrée dans la classe des lettrés. — La série des grades et des examens. — Les obligations des mandarins. — Les mandarins militaires. — A chacun suivant ses œuvres. — VII. *La science chinoise.* — L'Académie des *Han-lin.* — Son but et son organisation. — La *Bibliothèque Impériale.* — Science mathématique des Chinois. — L'astronomie et les éclipses. — Le Zodiaque et les cycles. — La musique et son importance. — VIII. *Les effets de l'éducation chinoise* — Evolution mentale de la race jaune. — L'excès d'éducation morale et intellectuelle en Chine. — Démoralisation chinoise. — L'art de briser les caractères.

I. — *Les origines chinoises*

En étudiant la race jaune ou mongolique, comme nous l'avons fait jusqu'ici, à partir de ses variétés les plus inférieures, nous avons pu suivre, au moins dans ses grandes lignes, comme une évolution pédagogique, allant de la sauvagerie bestiale du Fuégien aux civilisations grossières sans doute, mais déjà intelligentes, des anciens Etats de l'Amérique centrale. Aujourd'hui nous devons faire porter notre investigation sur le grand foyer civilisateur des races mongoliques, sur la Chine. Combien il serait intéressant non seulement pour l'histoire de l'éducation, mais même pour la sociologie générale, de connaître l'histoire vraie de ce grand empire, depuis ses origines ! Malheureusement les Etats sont comme les individus ; tous ont eu une période d'enfance, qui n'a laissé aucune trace dans leur mémoire ; tous ont commencé par vivre au jour le jour sans trop se soucier du lendemain et sans se souvenir de la veille. Alors même que les sociétés humaines se dégageaient de la sauvagerie et songeaient plus ou moins vaguement à conserver leurs annales, elles n'en avaient pas encore trouvé les moyens. Tous les peuples civilisés ont ainsi passé par une phase protohistorique, dont à peine quelques légendes nous apportent un écho affaibli et altéré, parce qu'il s'est transmis à travers une longue chaîne de générations si frustes encore qu'elles distinguaient mal entre leurs souvenirs et leurs rêves.

L'Empire du Milieu, la seule des grandes sociétés primitives qui ait persisté jusqu'à nos jours, n'a pas fait exception à cette loi générale. De plus la Chine s'est développée à l'écart, isolément ; les grandes et antiques civilisations de l'Inde, de l'Assyrie, de l'Egypte, dont elle a été sûrement contemporaine au moins pendant une notable portion de leur durée, ne l'ont que très peu ou

point connue et ne nous ont pu renseigner sur ses origines. — Des légendes chinoises un fait semble ressortir, c'est que l'Empire des Célestes a été fondé, à une époque qu'on ne saurait préciser, par des émigrants mongoliques, descendus du grand massif montagneux de l'Asie centrale. C'était, disent les légendes chinoises, les « Cent familles aux cheveux noirs ». Nous savons que peu de peuples sauvages poussent leur numération jusqu'au nombre « cent » ; il faut donc sans doute attacher simplement au mot « cent », le sens de beaucoup. En outre, comme le primitif régime du clan a légué de profondes survivances, même à la Chine contemporaine, les « Cent familles » ont dû être non des familles mais des clans nomades.

Actuellement l'éducation, depuis si longtemps en en vigueur chez les Chinois, n'a plus rien de commun avec le régime du clan primitif. Comme toute l'organisation sociale du pays, elle repose, en théorie, sur l'idée de la famille et même de la famille paternelle ; puisque le respect, la vénération pour le père de famille est la base de toute la morale chinoise : « Pendant la vie de votre père, dit Confucius, observez avec soin sa volonté. Après sa mort, ayez toujours les yeux fixés sur ses actions » (1). — Aussi la première éducation est-elle, en Chine, strictement familiale, quoique déjà réglée par la coutume, par les rites. Et de quoi ne se mêlent pas les rites ? En Chine, la vie sociale tout entière est enveloppée par eux, comme une momie égyptienne par ses bandelettes.

II. — *La première éducation.*

Marco Polo rapporte que, de son temps, on avait bien soin, en Chine, de noter le jour et l'heure de la naissance des enfants et en même temps la planète, le signe

(1) *Lun-Yu*. Ch. I. 11.

céleste sous lequel ils étaient nés. Alors l'astrologie était en grand crédit en Chine et l'on n'entreprenait pas un voyage sans avoir dûment pris l'avis d'un astrologue (1). A plus forte raison, le commencement du voyage de la vie relevait-il de la science des astres, et il en doit encore être assez souvent de même.

Le plus ordinairement la mère chinoise nourrit son enfant ; mais, au cas où une nourrice est nécessaire, le livre des Rites, qui a la prétention de tout régler, indique les qualités qui lui sont indispensables : « Une nourrice doit être modeste dans son extérieur et ses manières, vertueuse dans sa conduite, sobre de paroles et incapable de mensonge, douce par caractère, affable envers ses égaux, respectueuse envers ses supérieurs ». Il paraît qu'en Chine ces nourrices parfaites ne sont pas trop difficiles à trouver (2).

Si le Livre des Rites est si exigeant, c'est qu'il fait commencer l'éducation au moment même de la naissance ; car depuis longtemps la vieille civilisation chinoise n'en est plus à la libre éducation, que nous avons trouvée en pays sauvage. — Dès qu'un enfant chinois peut porter la main à sa bouche, on doit le sevrer et lui apprendre à se servir de sa main droite. A six ans, l'instruction proprement dite commence et l'on débute par enseigner aux petits garçons d'abord les noms de nombre les plus ordinaires, puis un peu de géographie et les noms des principaux pays du monde. A sept ans, le petit garçon est séparé de ses sœurs et dès lors il lui est interdit non seulement de manger avec elles, mais même de s'asseoir en leur présence (3). A huit ans, on forme l'enfant aux règles jugées si importantes de la politesse, de cette vertu factice, qui, dans l'opinion des Chinois, rappelle les

(1) Marco Polo. *Bibl. des Merveilles.*
(2) Abbé Grosier. *Description de la Chine.* t. II. 267.
(3) Grosier. *Loc. cit.* 268.

vertus réelles et parfois même y supplée. On apprend aux petit garçon, comment il doit entrer ou sortir d'une maison et ce qu'il doit faire, alors qu'il y rencontre des personnes d'âge plus ou moins mûr. A neuf ans, il se familiarise avec le calendrier. A dix ans, on l'envoie aux écoles publiques, où le maître lui enseigne les éléments de la lecture, de l'écriture, du calcul. — A treize ans, le jeune garçon apprend à chanter ; mais la musique lui est enseignée surtout au point de vue moral, aussi ne chante-t-il que des préceptes moraux. Anciennement toutes les notions apprises aux enfants l'étaient sous une forme rythmée, en vers, et on les leur apprenait en jouant (1).

Telle est la première éducation, pour les garçons. Celle des filles est beaucoup plus simple. Elle se donne à la maison et consiste surtout à les préparer au rôle effacé, que leur réserve la société chinoise, à les habituer à la modestie, au silence, à l'obéissance passive (2), enfin à en faire, suivant l'expression chinoise « des ombres et des échos ». Cependant les filles riches ou celles que certains entremetteurs élèvent pour en tirer profit plus tard apprennent quelques arts d'agrément, notamment un peu de musique et de chant.

A quinze ans, les adolescents du sexe masculin font de la gymnastique et des exercices de corps ; on leur apprend à tirer de l'arc et à monter à cheval (3), mais non pas sûrement dans toutes les classes de la société ; car on sait en quel discrédit est tenu en Chine le métier des armes. — L'éducation ultérieure ne se donne guère qu'aux jeunes gens, qui ont, ou pour lesquels on a, de l'ambition, à ceux pour lesquels on vise dans l'avenir, l'accession au mandarinat. Mais, comme cette instruction relevée est surtout littéraire, il nous est, pour l'appré-

(1) Grosier. *Loc. cit.* 268. 269.
(2) *Ibid.* 277.
(3) *Ibid.* 269.

cier, indispensable de connaître au préalable le caractère particulier de la langue et de l'écriture chinoise.

III. — *La langue chinoise.*

A cause même de l'attachement des Chinois pour le passé, de leur vénération pour l'antiquité, de leur horreur pour le changement des coutumes consacrées ; à cause des rites obligatoires, qui tendent à tuer dans l'œuf toute idée nouvelle, la langue chinoise a conservé un caractère profondément archaïque ; puisqu'elle n'a pas dépassé la phase première de tout langage articulé, la phase monosyllabique, directement dérivée du cri et de l'onomatopée. Cette langue ne compte que trois ou quatre cents radicaux (de 330 à 484) (1), expressions vraiment primitives ; car on est en droit de les considérer comme le reflet verbal des premiers êtres ou objets, dont l'homme a d'abord été frappé. De ce pauvre vocabulaire, et sans en changer l'essence, les Chinois ont tiré une langue variée, riche, capable d'exprimer toutes les idées et nuances d'idées. Pour cela, les deux principaux procédés employés par eux ont été l'accentuation nuancée et la formation de mots composés. Pourtant les accents ne sont qu'au nombre de quatre (2) ; mais cela suffit déjà pour quadrupler le nombre des mots. Ainsi *tchu* prononcé en allongeant le son *u* et en éclaircissant la voix, signifie *maître, seigneur* ; prononcé d'un ton uniforme et toujours avec l'*u* long, il a le sens de *pourceau*. Proféré légèrement et vite, il veut dire *cuisine* ; articulé d'une voix forte, mais qui va en s'affaiblissant, il signifie *colonne* (3).

Par cet exemple, on voit que l'accent n'est pas le seul procédé employé pour modifier le sens des mots ; il faut

(1) Grosier. *Loc. cit.* 367.
(2) Pauthier. *Chine moderne*. 321.
(3) Grosier. *Loc. cit.* 369. — *Ibid*, 372.

y ajouter certaines inflexions de voix, ce qui ouvre encore un champ nouveau à la multiplication des acceptions verbales.

Ce n'est pas tout. Les mots chinois sont indéclinables, mais leur fonction grammaticale varie suivant l'arrangement de la phrase et la place qu'ils y occupent. De sorte que la plupart des mots peuvent devenir tour à tour, verbes ou adverbes, substantifs ou adjectifs. — Il va de soi que le verbe chinois est fort simple ; il ne comporte que trois temps, le présent, le passé et le futur, déterminés par l'adjonction de particules spéciales (1).

Un autre procédé peut servir à multiplier à l'infini le nombre des expressions et à désigner tous les objets et toutes les nuances d'idées ; c'est celui de la juxtaposition des mots. Ainsi le monosyllabe *mou* signifie arbre, bois ; mais *mou-leao* signifie du bois préparé pour un édifice ; *mou-lan* veut dire barreau ou grille en bois ; *mou-hia*, boîte ; *mou-tsiang*, charpentier ; *mou-nu*, une variété de petite orange ; *mou-sing*, la planète Jupiter, etc, etc. (2). C'est le système dit des clefs verbales, que nous retrouverons tout à l'heure aussi dans l'écriture. Il importe de remarquer que, dans ces juxtapositions, les mots ne se fondent pas entre eux ; chaque mot composé ne forme jamais qu'une couple de monosyllabes distincts, quoique réunis (3). — Mais on comprend combien, en combinant ensemble les accents, les inflexions, les accollements de mots, il est aisé de tirer de chacun des monosyllabes primitifs tout un groupe, toute une famille d'expressions. Ainsi, au lieu de n'avoir qu'un mot pour désigner un animal, la langue chinoise en a une série correspondant à l'âge, aux défauts, à la

(1) Grosier. *Loc. cit.* 372.
(2) *Ibid.* 370.
(3) *Ibid.* 366.

destination, aux variétés dans la couleur, la figure, la fécondité. Une vache, par exemple, change de nom, lorsqu'elle vèle, lorsqu'elle devient stérile, etc.

C'est donc chose longue et difficile que d'apprendre la langue chinoise et d'autant plus qu'elle se ramifie en patois ou dialectes provinciaux, très différents les uns des autres (1).

Une des grandes tâches assumées par l'enseignement des lettrés consiste à préserver l'intégrité de la langue, et à s'inspirer en écrivant du vieux langage des livres classiques, aujourd'hui tombé en désuétude, mais que l'on admire pour sa force et sa concision, pour la plénitude de ses expressions, où, comme l'a dit un ancien missionnaire, *les idées sont pilées dans les mots* (2). — Or, les premiers chapitres du *Chou-King* ont été écrits sous le règne de l'empereur *Yao*, c'est-à-dire 2.300 ans avant J. Christ (3) et ce sont les *King* qui renferment l'histoire de la Chine, sa première législation, les doctrines de ses philosophes et moralistes. De siècle en siècle, ces vénérables écrits ont été étudiés, scrutés, analysés, copiés, appris par de nombreuses générations de lettrés. On peut dire qu'ils contiennent l'âme de la Chine et ils l'ont faite à leur image, Aujourd'hui encore tout lettré se piquant de bien écrire tient à honneur de ne se servir uniquement que des expressions contenues dans les *King* et autres livres classiques (4). L'éloquence des lettrés consiste surtout à employer heureusement les maximes et sentences des anciens sages (5). Il n'en résulte le plus souvent que des amplifications de rhéteur, d'inutiles productions académiques, pleines de prétention et

(1) Grosier. *Loc. cit.* 371.
(2) *Ibid.* 375.
(3) *Ibid.* 363.
(4) *Ibid.* 365.
(5) *Ibid.* 402.

dépourvues de sens, que les lettrés de bon sens ont qualifiées par deux de ces mots composés, dont j'ai parlé tout-à-l'heure : *Kiu-Keou*, *Mou-ché*, c'est-à-dire, *bouches d'or*, *langues de bois* (1).

Mais c'est que, dans le milieu social chinois, tout est combiné pour décourager les novateurs d'idées et de choses ; c'est que l'obligation de tout emprunter aux ancêtres littéraires et philosophiques tue nécessairement l'inspiration et ne laisse plus guère qu'une ressource : jouer avec les mots. La population des lettrés s'est adonnée avec ardeur à ce passe-temps d'ailleurs lucratif et les rhéteurs chinois sont parvenus à créer et à distinguer une infinité de genres d'éloquence. J'en énumérerai quelques-uns : éloquence des choses, éloquence de sentiment, éloquence de candeur, éloquence de combinaison, éloquence de franchise, éloquence de merveilleux, éloquence de singularité, éloquence d'illusion, éloquence métaphysique, éloquence du vieux langage, éloquence de majesté, éloquence d'insinuation, etc, etc, (2). Chacun de ces genres a son style et cela en fait beaucoup. Mais, dans le débit, l'orateur chinois doit être sobre de gestes et d'éclats de voix. Le public ne supporterait pas nos déclamations trop expressives et qui sentent la sauvagerie.

Malgré leur dévotion pour les vieux auteurs, les lettrés chinois n'ont pas réussi à en revivifier le langage, qui n'est plus accessible qu'aux érudits ; mais en revanche ils ont retardé l'évolution de la langue nationale et, aujourd'hui encore, des pièces de théâtre âgées de plus de mille ans peuvent être jouées et comprises par tout l'empire (3), ce qui est un bel exemple de conservation,

(1) Grosier. *Loc. cit.* 404.
(2) *Ibid.* 405. 406.
(3) *Ibid.* 366.

un exemple sans doute unique dans l'histoire des peuples.

IV. — *L'écriture chinoise.*

Comme il était logique et même nécessaire, l'écriture chinoise a évolué parallèlement à la langue et en se modelant sur elle. — En tout pays l'origine de l'écriture a du être moins postérieure à celle de la parole qu'on ne le croit dans nos pays civilisés. Elle peut même l'avoir précédée, si l'on veut bien regarder, comme une écriture primitive, les grossiers dessins des primitifs. Et comment faire autrement, quand l'histoire même de l'évolution graphique nous montre, que les premiers caractères de toutes les écritures ont commencé par être des dessins abrégés, qu'on a appelé idéographiques ? Or, cette écriture rudimentaire n'est ni plus ni moins noble que le premier langage interjectionnel : dessins et interjections sont deux modes connexes, dont l'homme primitif a dû se servir simultanément pour extériorer certaines idées, certaines images mentales, à ses yeux particulièrement importantes. — Les annalistes chinois nous disent bien que l'écriture a été précédée par l'usage des cordelettes nouées, analogues aux *quipos* de l'ancien Pérou ; mais les nœuds, à la Chine comme au Pérou, n'ont guère dû servir que pour enregistrer des nombres ou tout au plus comme moyens mnémoniques ; puisque, par eux-mêmes, ils ne sauraient avoir une signification précise : on ne peut donc les considérer comme une écriture. « *Fou-hi*, dit la chronique chinoise, en levant les yeux, vit des images dans le ciel ; en les baissant, il vit des modèles à imiter sur la terre. Il aperçut ce qui constituait la nature et les rapports extérieurs de tous les êtres et il commença à tracer les huit *Kouâ*. Il inventa l'écriture pour remplacer les cordelettes nouées dans l'administration du

gouvernement» (1). On place le règne du légendaire empereur *Fou-hi*, inventeur universel, vers 3.369 avant l'ère chrétienne.

Les premiers caractères de l'écriture chinoise auraient été de simples traits (2); mais ces traits devaient surtout représenter des nombres et remplacer simplement les nœuds. La première écriture, digne de ce nom, fut l'écriture figurative, consistant en hiéroglyphes représentant succinctement la figure même des objets à exprimer. D'abord ils furent simples et peu nombreux, deux ou trois cents environ, correspondant nécessairement aux radicaux monosyllabiques du langage parlé et, comme eux, ils devinrent des types génériques, ce que l'on a appelé des *clefs*, autour de chacune desquelles se groupent des familles de dérivés (3). Le nombre des caractères purement figuratifs de l'ancienne écriture ne dépasse pas 695. Il est à remarquer que c'est aussi à peu près le nombre des hiéroglyphes correspondants de l'ancienne Egypte, dont certains sont presque identiques (4). — Mais il s'agit là d'une analogie toute naturelle, n'impliquant en rien une transmission directe d'un pays à l'autre. Il est tout simple qu'en Egypte, comme en Chine, l'homme ait d'abord remarqué un nombre sensiblement égal d'objets extérieurs et qu'il les ait figurés par des dessins analogues. Pour faire exprimer à cette écriture de sauvage tout ce que désigne la langue parlée, il fallut perfectionner cette langue et la compliquer beaucoup; et il en résulta toute une évolution graphique. Les caractères se simplifièrent, devinrent de plus en plus schématiques; enfin et surtout, de même qu'on avait créé des mots com-

(1) G. Pauthier. *Chine moderne*. 279.
(2) *Ibid*. 290.
(3) *Ibid*. 294.
(4) *Ibid*. 302.

posés par juxtaposition, on inventait aussi des caractères composés; seulement les signes ajoutés aux caractères typiques, aux *clefs*, perdirent leur valeur figurative première pour exprimer des sons : ils devinrent phonétiques; de sorte que les nouveaux caractères composés, formés de cette manière, représentèrent à la fois des formes et des sons : ils furent *idéo-phonétiques* (1). Par cette création de caractères mixtes, les Chinois étaient sur la voie de l'écriture alphabétique ; mais, soit par impuissance intellectuelle, soit par amour superstitieux des vieux usages, ils n'y parvinrent pas.

Cette curieuse classe des caractères *idéo-phonétiques* est la plus importante de l'écriture chinoise ; elle comprend à elle seule 24.235 caractères. — Les autres classes sont beaucoup moins nombreuses. On y trouve : des caractères purement indicatifs, des caractères combinés, des caractères métaphoriques, etc. Ces derniers sont ceux que l'on a détournés de leur sens primitif pour exprimer des idées abstraites. Ainsi l'image hiéroglyphique du cœur est prise dans le sens d'entendement ; le caractère employé pour désigner un chemin sert aussi à peindre le mot *parole*, etc. etc.(2).

Muni de ces milliers de caractères, le lettré est à peu près en état d'écrire tout ce qu'il veut ; pourtant il doit être forcément embarrassé, quand il lui faut désigner une nouveauté, une chose ou une idée non prévues par les créateurs de l'écriture chinoise ; aussi est-il impossible de traduire convenablement en Chinois nos ouvrages scientifiques. — Enfin, même alors qu'on n'essaie point de sortir du milieu social et intellectuel, où vivent les Célestes, il n'en résulte pas moins, pour tout lettré, la nécessité d'apprendre non seulement à reconnaître, mais

(1) G. Pauthier. *Loc. cit.* 292,
(2) *Ibid.* 299.

même à reproduire un nombre plus ou moins grand de ces milliers de caractères. On passe donc sa vie à les étudier, et l'on n'arrive jamais à les connaître tous. Pourtant le mérite littéraire se mesure surtout aux progrès qu'on a faits dans cette connaissance ardue concurremment avec celle des anciens auteurs. En fait, très peu de docteurs possèdent tous les caractères de l'écriture chinoise; mais, pour écrire aisément et lire les plus essentiels des vieux écrits, il faut au moins connaître huit à dix mille signes (1), ce qui n'est pas une petite affaire.

Dans le principe, les caractères chinois se gravaient avec une pointe métallique sur une planchette de bambou, ce qui rendait le dessin graphique difficile; aussi les caractères finirent-ils par s'écarter beaucoup de leur forme figurative. Au troisième ou deuxième siècle avant notre ère, on inventa l'art de fabriquer du papier avec diverses substances végétales : du bambou, du coton, de l'écorce de mûrier, de la paille de riz, des cocons de vers à soie, etc. En même temps on apprit à préparer l'encre dite de Chine. Dès lors la calligraphie devint plus aisée et le style métallique fut remplacé non pas par notre plume, mais par le pinceau. Auparavant on avait déjà écrit sur de la toile ou de la soie ; d'où l'habitude, rituellement conservée encore, d'écrire sur des pièces de soie, que l'on suspend près des cercueils, l'éloge des morts ou, dans les appartements, des sentences morales (2). Sans doute ces inventions du papier et de l'encre ne remédièrent en rien au vice fondamental de l'écriture chinoise ; cependant elles en permirent l'impression, mais l'impression par planches, qui est généralement usitée en Chine ; quoique, sans se laisser rebuter par la nécessité de fabriquer envi-

(1) Abbé Grosier, *Loc. cit.* II. 373.

(2) Grosier. *Loc. cit.* 424. 425. — Huc. *L'Empire chinois.* t. I. 341.

ron trente mille caractères, les Chinois aient essayé un système d'impression avec des types mobiles, comme ceux de notre imprimerie ; mais, à l'usage, ils y ont renoncé. A Paris, vers 1838, un sinologue français, G. Pauthier, eut une idée, qui n'était pas venue aux Chinois, celle de disjoindre leurs caractères composés, dits idéo-phonétiques et de faire fondre ensuite des caractères mobiles, correspondants, les uns simplement figuratifs, les autres simplement phonétiques, que l'imprimeur était par conséquent maître de réunir et de combiner à volonté. Grâce à cette simplification, on peut imprimer les ouvrages chinois avec un nombre relativement restreint d'environ dix mille caractères-types (1). Mais cette simplification est encore bien compliquée.

Avec une telle écriture à la fois si complexe et si imparfaite, écrire en Chinois est un art et un art difficile, qu'on ne saurait acquérir sans une grande dépense de temps et d'application. C'est aussi l'une des principales matières de l'enseignement dans les écoles et les collèges et il y a grand mérite à y exceller. Le talent de peindre l'écriture avec correction et élégance est fort estimé. Les belles calligraphies sont même fort recherchées, surtout quand elles sont vieilles, à ce point que souvent on les préfère aux peintures les plus élégantes. Ordinairement même les Chinois ont, pour l'écriture en général, une sorte de respect religieux. Avec soin ils évitent d'employer à des usages grossiers même les pages des livres les plus communs ; les fouler aux pieds, par exemple, est considéré comme une action blâmable (2). Pour les enveloppes, les emballages, etc, on se sert d'un papier spécial, non écrit. De bonne heure, les enfants sont dressés à vénérer, à conserver et à ne jamais souiller

(1) G. Pauthier. *Loc. cit.* 319. 320.
(2) Abbé Grosier. *Loc. cit.* 376.

tout papier portant des caractères d'écriture. On est allé plus loin encore, jusqu'à fonder une confrérie religieuse, dont les membres sont les Saint Vincent de Paul des papiers abandonnés. Le dos chargé d'une hotte, le crochet à la main, les bonzes de cette société si singulièrement charitable font métier de chiffonniers littéraires ; ils s'en vont par les villes, les villages, les chemins, fouiller les tas d'ordures et y recueillir religieusement tous les débris de papier portant des caractères. Leur récolte faite, ils l'apportent dans une pagode où elle est brûlée cérémonieusement devant les images des sages de l'antiquité (1). Pour nous, ces scrupules sont étranges ; pourtant on ne saurait nier qu'il n'y ait quelque chose de touchant dans ces manifestations d'une pitié, qu'on peut appeler « intellectuelle ».

Malgré l'extrême complication de l'écriture, l'instruction primaire est répandue en Chine à un degré extraordinaire. Sans doute tout le monde ne connaît pas les milliers de caractères, dont la masse forme un trésor graphique réservé aux doctes et même aux docteurs ; mais chaque Chinois en connaît une portion plus ou moins grande, suffisante pour sa condition. En Chine, à peu près tout le monde sait plus ou moins lire, même les enfants, les coulies, les mendiants (2). Comment on a obtenu ce résultat à première vue impossible, c'est ce que nous allons voir en étudiant l'organisation de l'instruction publique en Chine.

V. — *L'instruction publique.*

Avec une centralisation beaucoup moins rigoureuse, la Chine administrative ressemble fort à la France.

(1) Huc. *L'Empire chinois*. t. 237. 238.

(2) Sinibaldo de Mas. *Chine et Puissances chrétiennes*. I. 255. — Russel Killough. *Seize mille lieues*, etc. I. 280.

Elle se subdivise en circonscriptions analogues à nos départements, arrondissements et cantons. L'organisation de l'instruction publique rappelle aussi la nôtre, mais d'une manière générale. La Chine a des écoles primaires, des écoles secondaires ou collèges, enfin un collège impérial où sont élevés les fils des grands (1). Dans chaque ville ou bourg, presque dans chaque village, des maîtres tiennent des écoles pour la jeunesse. Les parents riches ont à domicile des précepteurs chargés d'instruire leurs enfants, de leur apprendre l'histoire et les lois, de les former à la fois à la vertu et aux bonnes manières, aux rites (2). Chaque village a sa mairie, son tribunal de famille et son école (3). Dans les chefs-lieux de district ou dans les capitales de province, des docteurs, sacrés par leurs succès dans les concours, font du haut enseignement, en commentant les œuvres classiques de Confucius, de Mencius, etc (4). Mais, et ceci n'a plus rien de Français, les établissements secondaires, les collèges, ne sont pas astreints à une doctrine scolaire uniforme. En 1744, vingt-quatre collèges répartis dans les principales villes enseignaient la philosophie de Confucius ; cinq au contraire étaient *taoïstes* ou bouddhistes. Tous ces établissements avaient été fondés isolément et à des époques différentes (5).

Le personnel des maîtres enseignant, à titre de fonctionnaires, se répartit entre les collèges ou écoles de département, de district, d'arrondissement ou de canton. Chaque province a un directeur des études ; mais ce fonctionnaire ne relève pas du gouverneur général (6). Enfin un *Collège*

(1) G. Pauthier. *Loc. cit.* 275.
(2) Grosier. *Loc. cit.* II. 275.
(3) E. Simon. *Cité chinoise.* 40,
(4) Cl. Lavollée. *Chine contemporaine.* 3.
(5) G. Pauthier. *Loc. cit.* 41. 43.
(6) *Ibid.* 149.

dit *impérial* reçoit les fils des grands, qui en suivent les cours pendant six ans, en payant une redevance annuelle de cent *liang* (environ 800 francs). Dans cet établissement on enseigne le Chinois, le Mandchou, le Mongol et les mathématiques. Quelques Européens, des jeunes Russes surtout, y apprennent le Chinois et le Mandchou (1).

Mais l'enseignement fondamental pour la Chine est celui de la lecture et de l'écriture. Avant tout, il importe d'apprendre à connaître les caractères, à les bien prononcer et à les reproduire au pinceau (2). Le maître corrige l'écriture de l'élève à l'encre rouge, en mettant au-dessus de chaque caractère une note qui en signale les beautés ou les imperfections. Pour la prononciation, le maître lit un certain nombre de caractères à chaque élève individuellement. Tous ensuite regagnent leurs places et s'y asseoient en répétant leur leçon; cette répétition, ils la font en chantant et en se balançant. Le maître écoute, observe et redresse les sons faux: quand l'élève sait ou croit savoir sa leçon, il va s'incliner devant le maître, puis lui tourne le dos et récite (3).

Dès que l'élève est un peu dégrossi, on lui met entre les mains une petite encyclopédie claire et concise, qui résume les points essentiels de la science chinoise; c'est le *Lan-dze-King* ou livre sacré trimétrique. Les 178 vers de ce petit ouvrage sont groupés en distiques, dont chaque vers est composé de trois caractères. On y trouve un curieux mélange de notions positives et d'idées abstraites; il y est question de la nature de l'homme, des divers modes d'éducation, de l'importance des devoirs sociaux, des nombres et de leur génération, des trois grands pouvoirs, des quatre saisons, des cinq points cardinaux, des cinq éléments, des cinq vertus constantes, des six espèces

(1) G. Pauthier. *Loc. cit.* 275.
(2) Huc. *L'Empire chinois.* I. 123.
(3) *Ibid.* 123. 124.

de céréales, des six classes d'animaux domestiques, des sept passions dominantes, des huit notes de musique, des neuf degrés de parenté, des dix devoirs relatifs, des études et compositions académiques, de l'histoire générale et de la succession des dynasties. — En somme dans cette classification, on s'est évidemment préoccupé avant tout de créer des groupes correspondant aux dix premiers nombres, sans trop se soucier de la réalité (1).

Puis les enfants poursuivent leurs études en apprenant quatre livres classiques, trois de Confucius et un de Mencius. Ces écrits sont de parfaits modèles de cette morale incolore et plate, qui plaît si fort aux Célestes. Les enfants apprennent ces ouvrages, comme le font ordinairement les nôtres pour le Catéchisme, absolument sans se préoccuper du sens. Quand ils ont bien logé dans leur mémoire ces textes sacrés, le maître les leur développe et commente (2).

Comme on ne saurait penser à enseigner aux élèves des écoles élémentaires les milliers de caractères de l'écriture, on a choisi quelques centaines de caractères exprimant les objets les plus communs : l'homme, les animaux domestiques, les plantes usuelles, les ustensiles et instruments les plus connus, les maisons, la lune, le ciel, etc. Tous ces objets, on les grave ou on les peint en écrivant au dessus le nom de la chose représentée et les enfants se familiarisent ainsi sans effort avec les rudiments de l'écriture (3). Or, en Chine comme en Europe, les gens peu cultivés n'ont besoin, pour exprimer leurs idées, que de quelques centaines de mots ; il leur suffit donc de posséder la connaissance du petit nombre de signes graphiques correspondants. Veulent-ils lire ? Ils trouvent partout des livres à leur portée et d'un bon marché extrême. Même

(1) Huc. L'*Empire chinois*. 124. 125.
(2) G. Pauthier. *Loc. cit*. 124-134. — Grosier. *Loc. cit*. II. 271.
(3) Grosier. *Loc. cit*. 269.

sans toucher aux livres, il leur est impossible de ne pas lire, dès qu'ils regardent autour d'eux ; car tout est couvert d'inscriptions morales : les façades des tribunaux, les pagodes, les monuments publics, les enseignes des marchands, les portes, les tasses, les assiettes, les éventails. Dans les plus pauvres maisons de village, on voit de belles maximes écrites sur des bandes de papier rouge (1); partout il a plu des préceptes.

Enfin des lecteurs publics parcourent les villes et les villages, en lisant au peuple les plus intéressants passages de son histoire et en accompagnant cette lecture de commentaires et de réflexions (2). A des degrés divers, tous les Chinois sont donc des lettrés ; aussi, parmi eux, détruire ou gâter un livre est considéré comme un acte de barbarie (3). Les écoles élémentaires, les inscriptions, les lecteurs publics aidant, le plus pauvre Chinois possède une part du savoir national, part minime sans doute, mais suffisante pour son humble condition et aussi pour lui inspirer le respect des lettres et des lettrés.

Mais, pour obtenir ce résultat, il n'a pas été possible de s'en tenir à la libre éducation des primitifs ; il a fallu contraindre les enfants à apprendre, en les châtiant, ce qui a d'ailleurs l'avantage de les habituer, de les préparer aux bastonnades légales, qui, en Chine, constituent pour la plupart des délits la pénalité ordinaire (4). A l'école, on punit la paresse ou la négligence, en faisant coucher sur un banc l'écolier coupable, à qui l'on applique, par dessus son caleçon, huit ou dix coups d'une latte sans doute en bambou (5).

A l'honneur de la Chine, il faut dire que son enseigne-

(1) Huc. *L'Empire chinois*. I. 348, 349.
(2) Huc. *Loc. cit.* II. 101.
(3) Sinibaldo de Mas. *Chine et puissances chrétiennes*. I. 256.
(4) Voir mon *Evolution de la justice*.
(5) Grosier. *Loc. cit.* 271.

ment primaire, si répandu, est à la fois laïque et point obligatoire. Tout Chinois, gradué ou non, peut ouvrir une école. Pour le choix des maîtres, l'État s'en est remis à la sollicitude des pères de famille pour leurs enfants. Les maîtres inférieurs, extrêmement nombreux, sont des apprentis lettrés, que la pauvreté, l'insuffisance de leur savoir ou la mauvaise chance ont empêchés d'arriver jusqu'au mandarinat, un peu ce que nous appelons « des ratés ». Quand ils veulent fonder une école, les chefs des villages ou des quartiers des villes se réunissent pour s'entendre sur le choix du maître, sur son traitement, sur le local à préparer. Une fois que tout est réglé, la classe s'ouvre (1). L'instituteur loge ordinairement dans la pagode et il est entretenu soit par une fondation fixe, soit par une rétribution en nature, que les agriculteurs lui paient après la récolte (2).

L'enseignement secondaire ne diffère pas essentiellement de l'enseignement primaire. Quand l'élève a fait une suffisante provision de mots, de caractères et de maximes, on lui permet de s'essayer à des compositions, à des amplifications, analogues à ce que nos écoliers appellent des « styles » et dont on lui donne seulement le sujet (3). Peu à peu il enrichit ainsi son trésor de mots, de caractères et de notions classiques. De bonne heure aussi on forme les élèves aux concours et avec raison ; puisque tout le recrutement du mandarinat repose sur ce genre d'épreuves. Vingt ou trente familles de même nom, par suite de même clan, et ayant en conséquence une seule et même salle d'ancêtres, conviennent d'y envoyer leurs enfants composer et concourir deux fois par mois. A tour de rôle, chaque chef de famille indique le sujet de la composition et en décerne le

(1) Huc. *Loc. cit.* I. 119.
(2) *Ibid.* 120.
(3) Grosier. *Loc. cit.* 274.

prix (1). Mais, au moins deux fois par an, tous les élèves sont obligés de concourir entre eux, sous les yeux du petit mandarin des lettres. Ce concours officiel a lieu dans toutes les provinces de l'Empire, au printemps et en hiver (2). En somme, ces concours bisannuels sont le prélude et l'image des grands concours. qui ouvrent l'entrée du mandarinat et on les entoure de précautions analogues. Chaque écolier est enfermé dans une cellule de quatre pieds et demi de longueur sur trois pieds et demi de largeur. Pour un même concours, il faut quelquefois 6000 de ces chambres. Les candidats ne doivent porter sur eux ni livre ni écrit et on les fouille avec soin; tout élève étant trouvé nanti d'autre chose que de pinceau et d'encre est sévèrement puni, honteusement chassé et à jamais exclu de tout concours pour le mandarinat. Une fois en cellule, les candidats ne peuvent plus communiquer avec personne (3). A eux de se tirer d'affaire, comme ils le peuvent, et d'utiliser au mieux de leur intérêt, le bagage de signes, de mots, de passages des auteurs, préalablement acquis et emmagasiné dans leur mémoire, à titre de munitions pour la bataille.

VI. — *Le mandarinat*

La Chine est une vieille nation, qui, avant de s'éprendre de l'immobilité, avait essayé de bien des choses. Après avoir eu son époque féodale, elle adopta, pour la nomination de ses magistrats, l'élection au suffrage universel; puis, ayant reconnu à ce procédé de très graves inconvénients, elle en arriva au recrutement par le concours. La corporation des lettrés existait dès le XIe siècle avant Jésus-Christ; mais le système des examens et des con-

(1) Grosier. *Loc. cit.* 273.
(2) *Ibid.* 274.
(3) *Ibid.* 276.

cours ne remonte qu'au VIIIe siècle, vers le commencement de la dynastie des *Tang* (1).

Théoriquement on n'entre dans la classe des lettrés et par suite des fonctionnaires que par une seule porte, celle des épreuves jugées victorieuses au concours. Aussi toute une population de candidats, âgés de quinze à quarante ans, se rendent-ils, tous les trois ans, au tribunal du gouverneur provincial dans l'espérance d'obtenir le premier degré littéraire, celui de bachelier: le pied à l'étrier (2). Comme nous l'avons vu tout à l'heure, les règlements du concours sont fort sévères et appuyés de sanctions pénales, frappant les aspirants peu délicats. Aux examinateurs, la plus extrême impartialité est prescrite: « Un homme plein de vertus et de capacité, fût-il votre ennemi, dit un précepte, doit être présenté. Un homme vicieux, fût-il votre ami, doit être écarté » (3). En apparence, tout cela est fort beau; mais, en Chine comme ailleurs, le grand corrupteur, l'argent, a tout vicié. Moyennant finance, on est parvenu à connaître à l'avance les sujets des diverses compositions; on a même réussi à acheter le suffrage des juges (4). Le gouvernement lui-même a parfois donné le mauvais exemple en vendant, et très cher, le droit de porter les insignes du mandarinat et même d'en exercer l'office. De 1800 à 1820, pendant un espace de vingt ans, ce commerce immoral avait procuré au Trésor une somme de 300.000 taëls, soit 2.400.000 francs (5).

Le premier concours heureusement franchi n'introduit pas encore dans la classe des fonctionnaires; il donne seulement le droit de concourir pour le second grade, auquel on peut donner le nom de licence. Mais, avant de s'y présenter, les jeunes lettrés passent encore plusieurs années

(1) Huc. *Loc. cit.* I. 331.
(2) *Lettres édifiantes*, XI, 284.
(3) G. Pauthier. *Loc. cit.* 156.
(4) Huc. *Loc. cit.* I. 332..
(5) G. Pauthier. *Loc. cit.* 155.

à étudier plus à fond la langue, l'écriture, la doctrine des livres classiques, des *King*. — D'ailleurs les examens ne sont que triennaux; il faut donc au moins trois ans pour passer du baccalauréat à la licence et trois autres années pour conquérir le doctorat; mais à la condition de ne pas subir d'échec. C'est pourquoi il existe des candidats quadragénaires et même plus que quadragénaires, des candidats perpétuels. Seuls, les docteurs peuvent obtenir des emplois dans les tribunaux et même devenir gouverneurs de villes de province (1), du premier, second ou troisième ordre. Une fois muni du grade tant envié, il faut encore attendre les nominations et promotions qui ont lieu seulement à certaines lunes et si les candidats ont eu une conduite irréprochable (2).

Toutes les places importantes, toutes les prérogatives, y compris des titres de noblesse viagère, enfin la considération générale et, de la part du peuple, un respect religieux récompensent les mandarins de leurs peines (3). Ceux qui se distinguent dans leur emploi peuvent, sur leur demande, obtenir de faire refluer leurs titres sur leurs ancêtres, quel qu'ait pu être le rang social de ceux-ci; car, en Chine, il est presque immoral qu'un fils occupe dans la hiérarchie sociale une situation supérieure à celle de son père (4). Mais le mandarin, nommé et promu même aux plus hauts emplois, n'est pas sur un lit de roses. Des censeurs sont spécialement chargés de surveiller ses mœurs et sa conduite. En outre, tous les trois ans, les mandarins sont tenus de fournir eux-mêmes une confession écrite des fautes, qu'ils ont commises dans leur administration, et leurs déclarations sont contrôlées par des enquêtes et informations secrètes. On apprend ainsi s'ils

(1) Grosier. *Loc. cit.* 407.
(2) G. Pauthier. *Loc. cit.* 156.
(3) Grosier. *Loc. cit.* 9.
(4) G. Pauthier. *Loc. cit.* 134. — Huc. *Loc. cit.* I. 98.

sont avares, ou durs, ou faibles, ou vieux, cassés, malades, ou légers, bornés ou expérimentés et prudents. Veiller à la moralité des mandarins, punir les injustices des gens en place, est l'un des devoirs de l'empereur (1). Une Chambre des informations fait la police du mandarinat et prononce diverses peines: des amendes, la déchéance à des degrés inférieurs, même la privation de tout rang (2). De leur côté, tous les mandarins ont le devoir de faire des représentations, dans la sphère de leur charge, et des censeurs en titre, dont l'institution remonte à plus de 3.000 ans, sont expressément chargés de signaler à l'Empereur ses propres fautes, de défendre le peuple contre le crédit et les intrigues (3).

Je n'ai encore parlé que des mandarins de lettres ; mais il existe parallèlement une catégorie de mandarins militaires, nommés aussi à la filière de trois concours symétriques aux concours littéraires, mais portant surtout sur des épreuves physiques, notamment sur l'habileté à se servir des armes, et aussi sur l'aptitude à saisir les préceptes de l'art militaire (4). Le premier des mandarins de guerre est général en chef; sous ses ordres s'échelonnent des mandarins lieutenants-généraux, des mandarins-colonels, etc. (5). Mais il s'en faut de beaucoup que les mandarins d'armes jouissent de la considération dévolue à leurs collègues des lettres. En fait, ils leur sont subordonnés et, de toute façon, inférieurs (6).

Toute la nombreuse classe des mandarins est distribuée en 18 catégories, neuf pour les lettrés, neuf pour les militaires ; car la symétrie est fort estimée en Chine. Les divers degrés de la hiérarchie lettrée sont désignés par

(1) *Mémoires concernant les Chinois*. t. IV. 93.
(2) G. Pauthier. *Loc. cit.* 147.
(3) *Mémoires concernant les Chinois*. 95.
(4) Grosier. *Loc. cit.* 10.
(5) *Ibid.* 13.
(6) *Ibid.* 7.

des globules de la grosseur d'un œuf de pigeon et qui se vissent sur le bonnet officiel. Ces globules sont de matières et de couleurs diverses; en pierre précieuse rouge, pour le premier rang; en or, pour le dernier (1).

En principe et en fait, cette institution du mandarinat est essentiellement démocratique. C'est la classe populaire qui fournit presque tous les mandarins, aussi bien ceux des lettres que ceux de la guerre. En mourant un mandarin ne lègue à ses enfants ni dignités, ni privilèges, quelque rang qu'il ait pu occuper dans la hiérarchie; suivant l'expression chinoise, il laisse ses enfants « entre les mains de leur mérite » et, en réalité, presque tous les petits-fils des plus illustres mandarins sont rentrés dans la classe populaire, comme on a pu le constater depuis vingt siècles (2). L'idée fondamentale de l'institution se peut retrouver dans la formule bien connue : « A chacun suivant ses œuvres ».

VII. — *La science chinoise.*

L'administration et le gouvernement de la Chine sont donc entre les mains de ce qui, en principe du moins, doit être l'aristocratie intellectuelle du pays. Mais les mille occupations et soucis de la vie politique ne sont guère compatibles avec la culture des lettres et des sciences; aussi les mandarins en place, les fonctionnaires, n'ont guère le loisir de lire et encore moins d'écrire des livres (3). —Dans toute cette grande organisation des lettrés-mandarins, ayant conquis leurs grades et leurs titres par des concours à peu près exclusivement mnémoniques, il n'y a pas de place en réalité pour la science supérieure, abstraite et désintéressée. Les législateurs l'ont bien senti et,

(1) G. Pauthier. *Loc. cit.* 151-154.
(2) *Mémoires concernant les Chinois*. t. IV. 313-314.
(3) *Ko. Antiquité des Chinois* (Mém. concernant les Chinois. t. I. 12).

pour remédier à cette grave lacune, ils ont créé des académies. Je mentionne seulement l'*Académie de Médecine*, composée de 115 membres, dont 15 médecins impériaux, 30 praticiens, 40 docteurs en médecine et 30 élèves (1). On sait qu'en Chine la médecine scientifique n'existe pas encore; que même on ne permettrait pas de disséquer un cadavre. De physiologie il n'est pas davantage question; cependant les Chinois avaient eu, avant nous, l'idée de la circulation du sang, mais ils l'avaient simplement déduite de l'existence des pulsations radiales; l'étude du pouls ayant à leurs yeux une extrême importance (2). C'est dans l'Académie impériale des *Han-lin*, véritable *Institut* de la Chine, que la haute science a trouvé un asile. *Han-lin* signifie « forêt de pinceaux ». Cette forêt ne se compose cependant que d'un petit nombre d'arbres. Au début l'Académie ne comptait que 40 membres, comme notre Académie française, qui peut très bien avoir été fondée à son exemple. Le but et la fonction de l'Académie des *Han-lin* consistaient à favoriser la renaissance des études littéraires et en même temps à entretenir les bonnes doctrines. Les deux présidents, l'un Mandchou et l'autre Chinois, dirigent les études des princes de la famille impériale et figurent parmi les habitués du Palais. Vingt docteurs de ses membres, huit Mandchous et douze chinois, sont chargés, avec l'aide des jeunes lettrés ayant obtenu les premiers rangs dans les examens, de préparer de bonnes éditions des livres classiques et de rédiger des compilations littéraires ou historiques, destinées soit à la bibliothèque impériale, soit à l'enseignement public (3), dans les écoles qui existent aux quatre portes du Palais. La plupart des académiciens occupent un vaste hôtel, commodément aménagé pour eux. Là, libres de tout soin,

(1) G. Pauthier. *Chine moderne*. 276.
(2) *Lettres curieuses et édifiantes*. t. III.
(3) G. Pauthier. *Loc. cit*. 23. 270

ayant sous la main la très riche *Bibliothèque impériale*, ils peuvent travailler à l'aise, à leurs heures, sans se hâter et en donnant à leurs compositions toute la perfection dont ils sont capables (1). C'est aux *Han-lin* qu'on doit toutes les grandes collections historiques, les dictionnaires, les commentaires, les éditions nouvelles des anciens livres, toutes publications ordinairement précédées d'une préface de l'Empereur et toujours imprimées aux frais de l'Etat, qui les distribue aux Grands de sa maison et de sa famille, aux ministres, aux fonctionnaires de premier rang, aux lettrés en renom, etc. Par la beauté du papier, des caractères, de l'encre, des ornements, de la reliure, ces éditions sont des chefs-d'œuvre (2).

On voit que, comme le reste de leur corporation, les académiciens impériaux s'occupent surtout des anciennes œuvres morales et classiques. Pourtant il existe en Chine une certaine science. Les mathématiques y sont notamment assez avancées. Le système décimal y est connu de temps immémorial. A l'aide de leur abaque, de leur *souan-pan*, à boules de bois, enfilées par groupes de sept, sur des tringles horizontales, les Chinois font en un instant tous les calculs courants, même des calculs de fractions (3). Leurs mathématiciens ont publié beaucoup d'ouvrages spéciaux et, dès qu'ils les ont connus, ils ont adopté les éléments d'Euclide, les logarithmes, etc. (4). Il est regrettable que, dans leurs écoles chinoises, les missionnaires catholiques profitent peu de cette bonne volonté et se préoccupent surtout d'enseigner à leurs élèves la langue latine (5) !

D'eux-mêmes les Chinois avaient créé une certaine

(1) Abbé Grosier. II. 409.
(2) Grosier. *Loc. cit.* 410.
(3) Sinibaldo de Mas. *Loc. cit.* t. I. 10.
(4) *Ibid.* t. II. 320.
(5) *Ibid.* 323.

science astronomique, que complétèrent et corrigèrent, au siècle dernier, les savants Jésuites, Ricci, Verbiest, Parennin, etc., etc. (1). A Pékin, un tribunal spécial, subordonné à celui des Rites, a juridiction sur tout ce qui touche aux phénomènes célestes (2). Les éclipses en particulier relèvent de ce tribunal astronomique, qui même doit les annoncer à l'empereur quelques mois à l'avance et les calculer pour chaque capitale de province (3). Mais ces astronomes n'ont rien fait pour vulgariser leur science. En Chine les éclipses s'appellent encore « Soleil mangé, Lune mangée », et toute la population continue à croire que l'éclipse est causée par l'avidité d'un dragon monstrueux, qui cherche à avaler l'astre du jour ou celui de la nuit (4). A chaque éclipse, la population des villes s'efforce toujours d'épouvanter le monstre astrophage par un effroyable vacarme de tambours et de trompettes (5). En même temps, tous les mandarins, rassemblés en habits de cérémonie dans la cour du Tribunal astronomique, frappent la terre de leur front (6). Mais ce n'est là qu'un rituel, conservé sans doute à cause de son ancienneté ; car, en 1859 et 1860, les *Eléments d'astronomie* de Herschell ont été publiés en chinois dans une magnifique édition illustrée (7).

D'ailleurs, dès le temps d'Yao (2357 av. J.-Chr.), des astronomes étaient chargés de rédiger le calendrier, d'y marquer le cours des astres, le lieu des planètes, et les éclipses. Pour ces dernières, ils les devaient annoncer sous peine de mort (8). Dès cette époque si reculée, les

(1) Grosier. *Loc. cit.* 419.
(2) *Ibid* 420.
(3) *Ibid.* II. 421.
(4) Milne. *Vie réelle en Chine.* 333.
(5) Grosier. *Loc. cit.* II. 422.
(6) *Ibid.*
(7) Sinibaldo de Mas. *Loc. cit.* II. 320.
(8) Grosier. *Loc. cit.* 413.

astronomes chinois connaissaient les équinoxes et les solstices et, quoique leur année fût encore divisée en lunaisons, elle avait une durée solaire de 365 jours, corrigée tous les quatre ans, par un jour intercalaire, complétant une année bissextile (1). Enfin, en dehors des mois, cette année se divise en 24 parties, marquant la course apparente du soleil dans le Zodiaque (2). En outre depuis trois siècles avant notre ère, les Chinois groupent les années en cycles de 60 ans (3), comme le font les Tartares et peut-être à leur exemple.

A propos des connaissances chinoises, il faut bien dire quelque chose de la musique, que les Chinois entendent un peu, à la manière de l'ancienne Grèce, en ne la séparant guère de la poésie moralisante (4). La tradition rapporte que la guitare à 25 cordes inventée par le civilisateur légendaire *Fon-hi*, servait à régler le cœur et à rendre les hommes vertueux (5). Dans les temps très anciens, les sons de la lyre non seulement adoucissaient les mœurs des hommes, mais même ils apprivoisaient les bêtes féroces (6). Il n'était pas jusqu'au monde physique qui ne fût réglé par la musique et un ancien empereur, le 14e, fit fabriquer une guitare à cinq cordes « pour remédier au dérèglement des saisons » (7). Pour savoir, disent les sages, si un pays est bien gouverné, il suffit d'en examiner la musique (8). Pourtant malgré cette vénération un peu excessive pour la musique et malgré l'institution, chez eux, d'un Ministère de la musique, les Chinois ne possèdent qu'un système musical très imparfait, analogue

(1) Grosier. *Loc. cit.* 413. 414.
(2) *Ibid.* 415.
(3) Sinibaldo de Mas. *Loc. cit.* I. 11.
(4) *Chou-King* (Trad. du P. Gaubil).
(5) *Ibid.*
(6) Grosier. *Loc. cit.* 478.
(7) *Chou-King.*
(8) Grosier. *Loc. cit.* 479.

à celui de l'ancienne Egypte et point d'autre notation que quelques caractères pour désigner les tons principaux (1). En musique, de même que dans toutes les autres branches du savoir, la Chine a bien créé les éléments; mais elle n'a su les développer que jusqu'à un degré assez borné; son esprit n'a point pénétré dans les hautes sphères intellectuelles. A quelle cause attribuer cet arrêt de développement? C'est ce qu'il nous reste à nous demander.

VIII. — *Les effets de l'éducation chinoise.*

On peut dire que la Chine a été le grand centre moral et intellectuel de la race jaune. Plus ou moins éclatants, des foyers civilisateurs s'allument en tout pays, dès qu'une race sort de la sauvagerie première. Ils ont fait défaut à la race noire; mais la race blanche en a eu plusieurs: l'Egypte, l'Assyrie, l'Inde, la Grèce, etc. Pour la race jaune, aussi loin que nos informations pénètrent dans le passé, nous ne trouvons que les Etats anciens de l'Amérique centrale et, en Asie, le grand empire chinois; mais le Mexique et le Pérou anciens peuvent et même doivent avoir été, au moins pour une part de leur civilisation, des émanations d'une Chine très antique.

En Asie, si, comme nous l'avons fait, on jette un coup d'œil d'ensemble sur les populations de race mongolique, on peut suivre toute l'évolution mentale de la race jaune. A l'extrême nord les Esquimaux nous représentent le Mongol encore primitif, celui de l'âge de la pierre. L'éducation, dans les petits clans esquimaux, est encore ce qu'elle est chez tous les sauvages, c'est-à-dire bornée aux arts et industries les plus simples, les plus indispensables au maintien de l'existence. Néanmoins la race a déjà des caractères moraux qui lui sont propres; elle est pacifique, patiente, dure au mal, peu démonstrative.

(1) Grosier. *Loc. cit.* 485-490.

En Tartarie, en Mongolie, au Thibet, où l'on est tout à fait dégagé de la sauvagerie, la constitution morale de l'homme jaune n'a pas changé essentiellement; il a conservé la même passivité tranquille et il a tiré du Bouddhisme indien une religion adaptée à son caractère placide: le Lamaïsme. Avec le Lamaïsme, l'éducation n'est plus, comme chez les primitifs, spontanée, familiale, strictement utilitaire. Sans doute le mode primitif d'éducation à la fois pratique, libre et bornée aux usages de la vie persiste encore; mais sur lui s'est greffé un autre genre d'éducation, à la fois plus chimérique et plus intellectuel, l'éducation religieuse, qui, elle, vise surtout au salut dans l'autre monde et est volontiers coercitive.

En Chine, un autre pas en avant a été fait; l'éducation est devenue presque uniquement intellectuelle et morale; mais, dans les deux sens, elle est à très courte portée; car elle n'exerce guère que la mémoire. Ses promoteurs ont cru que, pour être convenablement instruit, il suffit à un homme de savoir bien « peindre la parole », comme le dit un ancien vers très connu, et d'avoir la mémoire bourrée de vieux préceptes moraux, d'une banalité à faire pleurer.

Pourtant les Chinois ont eu une grande idée pratique, celle de ne confier l'autorité, la direction sociale, qu'aux meilleurs, et de remplacer l'aristocratie de naissance par celle de l'intelligence. Malheureusement leur mode de réalisation, le système des concours terre à terre et purement mnémoniques, a fait avorter ce qui aurait pu être une idée féconde.

En fait cependant, l'éducation chinoise a un caractère spécial; elle est purement intellectuelle, puisqu'elle ne s'adresse qu'aux facultés de l'esprit. Mais on sait que le sens moral se forme, comme toutes les tendances mentales, non par des leçons apprises par cœur, mais par l'exemple, par l'habitude effective. Il en est résulté que les Chinois

ont aujourd'hui très peu de ce que nous appelons « conscience morale » (1), qu'ils agissent plus par raisonnement que par impulsion, ce à quoi d'ailleurs les prédisposait le fonds placide de la race mongole; qu'en outre ils ont pour le passé une vénération superstitieuse; puisqu'on leur parle sans cesse de l'antiquité, modèle admirable à imiter, et jamais de progrès et d'avenir. Il en résulte enfin que leur docilité, leur obéissance à l'autorité sont sans bornes; car on les a dressés, dès l'enfance, et à travers une longue chaîne de générations, à voir dans tout fonctionnaire, dans tout mandarin, quelque bouton qu'il porte, un dépositaire de la sagesse ancestrale et en même temps une émanation, un représentant de l'empereur, « père et mère », de tous ses sujets. Nous aurons à nous souvenir de cette grande expérience de l'éducation chinoise, quand, notre voyage autour du monde achevé, il nous restera à en tirer les conclusions pratiques : pour le moment, contentons-nous de remarquer qu'elle a eu pour résultat final de paralyser la volonté et l'initiative d'un grand peuple.

(1) Wake. *Evolution of morality*. II. 55.

L'éducation dans les races blanches

CHAPITRE XI

LE MONDE ÉGYPTIEN

SOMMAIRE

A. *Les Périégyptiens.*

I. *L'Ethiopie.* — L'Egypte et les Périégyptiens. — L'Ethiopie ancienne et la circoncision.— Les concours à l'arc.— II. *L'Abyssinie.* — La circoncision en Abyssinie —L'excision féminine.— Singularité des noms donnés aux enfants.— Instruction nulle pour les femmes et les enfants. — Absence de spécialisation industrielle. — L'instruction cléricale des enfants nobles. — Les subdivisions du jour en Abyssinie. — L'année solaire des Abyssins. — Les trimestres évangéliques. — Ignorance du clergé. — Les superstitions. — Université rudimentaire à Gondar. — Les légistes et la science du droit. — Le devoir de juger. — L'éloquence. — III. *Les Hovas de Madagascar.* — L'origine des Hovas. — Faible spécialisation industrielle. — L'accouchement et la première enfance. — Les noms des enfants. — L'année lunaire des Hovas. — Ecoles méthodistes imposées. — IV. *L'éducation chez les Berbères.* — Les fondateurs de l'Egypte. — La race berbère. — Education guerrière chez les Guanches. — Monuments mégalithiques libyens. — Nourague du Sahara. — Inscriptions rupestres. — Les signes alphabétiformes et l'écriture lybienne. — Education arabe chez les Touâreg. — Education des femmes. — Science rudimentaire des Touâreg — V. *L'éducation chez les Kabyles.* — Ecoles des mosquées. — Leur organisation. — L'enseignement secondaire dans les *mâmera.* — Organisation de ces écoles. — Une *mâmera* de malfaiteurs.

B. *L'éducation en Egypte.*

I. *L'éducation populaire.* — L'âge de la pierre. — Education familiale et castes. — L'éducation militaire. — L'éducation scientifique dans les temples. — Obligations des parents. — II. *L'éducation et les connaissances supérieures.* — L'écriture égyptienne et la langue monosyllabique. — L'évolution de l'écriture. — De l'hiéroglyphe aux caractères démotiques. — Invasion de l'écriture grecque. — L'éducation des scribes. — Les corporations. — Les avantages du métier de scribe. — L'enseignement arithmétique et astronomique des prêtres. — L'année égyptienne. — La *Période sothique.* — La semaine. — L'astrologie et la médecine.

C. *Comment a évolué l'éducation dans le monde égyptien.*

De l'éducation familiale et industrielle à l'éducation cléricale.

A. Les Périégyptiens

1. — *L'ancienne Éthiopie*

C'est maintenant sur les races blanches, que doit porter notre enquête, et logiquement nous devons étudier tout d'abord la plus vieille civilisation connue, celle de l'ancienne Egypte, de ce grand foyer de culture, auquel tant de peuples, surtout ceux du pourtour méditerranéen, sont venus se réchauffer et s'éclairer. Pour les anciens peuples de race blanche, l'Égypte a joué un rôle civilisateur analogue à celui de la Chine vis-à-vis des peuples mongoliques, et, de même que nous avons dû grouper sous le titre commun de *Périsiniques* toutes les populations, dont la Chine a été plus ou moins l'institutrice, nous pouvons donner le nom de *Périégyptiens* aux clients ethniques de l'Égypte ancienne. Seulement, parmi ces peuples, il en est qui n'appartiennent pas franchement au grand type humain des races blanches. C'est que, dès son origine, l'Égypte primitive, vraisemblablement fondée par des blancs de race berbère.. s'est trouvée en contact et surtout en conflit avec les Éthiopiens du Haut-Nil, sur lesquels elle a fini par exercer une grande influence, en les dominant de très-haut. On n'admet plus guère aujourd'hui la prétention des Éthiopiens septentrionaux, qui prétendaient avoir civilisé les Égyptiens, même leur avoir donné leur écriture et leur sculpture (1).

La civilisation a remonté le Nil ; elle ne l'a pas descendu, comme on l'a longtemps admis. Constamment l'ancienne Égypte a été occupée à refouler les Éthiopiens, à se défendre, pas toujours heureusement , contre eux, à faire sur leur territoire des incursions, qui ressemblaient un peu à des *razzias* ; entre temps, elle commerçait avec eux; mais sans jamais tenter sérieusement de les

(1) Diodore. III. 3.

soumettre. puisque la frontière de l'Égypte n'a été portée que jusqu'à Syène.

Néanmoins, par le seul ascendant d'une civilisation supérieure, l'Égypte avait grandement influé sur ses voisins du sud, beaucoup plus même que ne l'ont cru les historiens de l'antiquité, plus peut-être que ne l'a su l'Égypte elle-même. Comme nous l'avons déjà constaté plus d'une fois, des idées, des mœurs, des institutions originales de l'Égypte ont été transportées, soit chez les Éthiopiens, soit chez les populations berbères, où nous en trouvons la trace ou la survivance, aujourd'hui encore. Mais ces faits sont, pour la plupart, restés ignorés des écrivains gréco-latins, qui nous renseignent fort peu sur l'organisation des sociétés éthiopiennes et berbères.

Pour ce qui touche spécialement à l'éducation, au traitement des enfants, ni Diodore, ni Strabon ne nous donnent de renseignements qui vaillent. Cependant Diodore rapporte que les Éthiopiens troglodytes pratiquent la circoncision, même la circoncision *totale* (1), qui semble bien originaire de l'Égypte ancienne. A Strabon nous devons un renseignement plus pédagogique ; il nous apprend qu'il existait chez les Éthiopiens dits *gymnètes*, une sorte d'instruction publique ; puisque, chaque année, on y instituait, pour les jeunes garçons, non encore pubères, un concours de tir de l'arc (2). Ce n'est donc pas à la littérature antique, qu'il nous faut recourir pour obtenir des renseignements précis sur l'Éthiopie et ses mœurs ; mais il s'agit de populations attardées, qui sont demeurées en dehors des grands courants civilisateurs et même se sont efforcées de changer le moins possible, nous avons donc grande chance de trouver chez leurs descendants de très anciennes survivances et l'Éthiopie actuelle,

(1) Diodore. III. 31.
(2) Strabon. XVI. Ch III. 9.

l'Abyssinie, nous pourra renseigner dans une certaine mesure sur l'Éthiopie ancienne.

II. — *Les Éthiopiens d'Abyssinie.*

Je ne m'attarderai pas à décrire physiquement l'Éthiopien moderne, sûrement analogue à son ancêtre de l'antiquité. L'homme d'Éthiopie n'est pas un blanc, du moins un blanc très bon teint; sa peau a le plus souvent la couleur du bronze florentin; parfois cette nuance s'éclaircit pour passer au teint pâle ou légèrement cuivré du Chilien de souche espagnole (1). Mais, d'autre part, l'Abyssin, de race pure, a les traits causasiques, les cheveux simplement bouclés et il est permis de le rattacher aux races blanches bien plutôt qu'aux races noires.

Les Éthiopiens d'Abyssinie ont conservé la très ancienne pratique de la circoncision et ils la font subir aux enfants, entre le troisième et le huitième jour après la naissance. Précédemment j'ai eu occasion de montrer que cette étrange mutilation, si diversement expliquée, devait être simplement une réduction de la phallotomie guerrière, largement pratiquée par l'Égypte ancienne et encore en usage dans l'Éthiopie moderne, en Abyssinie. La circoncision, phallotomie symbolique, avait pour but de mettre l'enfant sous la protection des dieux ou de désarmer leur colère, en leur offrant le nouveau-né, comme un vaincu. Anciennement les formes intermédiaires de la circoncision étaient plus phallotomiques. Diodore mentionne la totale excision préputiale chez les Éthiopiens troglodytes (2). Strabon et Diodore parlent même d'une phallotomie partielle en usage chez les Éthiopiens créophages, qui, dit-il, avaient le gland comme mutilé (3). Enfin l'excision, pratiquée sur les enfants de sexe féminin

(1) D'Abbadie. *Douze ans de séjour dans la Haute Ethiopie.* 52.
(2) Diodore. III. 31.
(3) Strabon. XVI. Diodore. III. 31. Ch. IV. 9.

dans l'Éthiopie ancienne et dans l'Abyssinie contemporaine (1), ne peut guère avoir d'autre sens que celui d'une mutilation expiatoire.

La manière de nommer les enfants chez les Abyssins est composite et résume des coutumes, peut-être des époques, diverses. En premier lieu, on donne aux nouveau-nés le nom de la chose, qui préoccupait leurs parents au moment de leur naissance ; puis, au moment du baptême, on y ajoute un nom de saint ; enfin souvent le père prend le nom de son fils premier né (2). S'agit-il d'un Abyssin cavalier ? Alors la coutume devient tout-à-fait bizarre ; car tout cavalier abyssin prend le nom de son premier cheval, et en même temps il en est réputé le père. Ainsi, par exemple, si le coursier s'appelle Ipsa, son maître s'appellera « le père d'Ipsa » et par suite le fils du cavalier s'appellera « fils du père d'Ipsa ». C'est que, pour les Éthiopiens modernes, le mot « père » n'indique pas seulement la consanguinité, mais aussi l'autorité et le droit de propriété (3).

En Abyssinie, l'éducation proprement dite n'est encore aucunement organisée, du moins pour la plus grande partie de la population. Ce qui s'en donne est l'œuvre de la famille et du milieu social. Les femmes ne reçoivent jamais d'éducation spéciale (4), malgré la liberté relativement très grande, dont elles jouissent. Pour les enfants du peuple, il n'existe même pas ou rarement d'éducation industrielle ; car très peu de métiers sont encore spécialisés ; chaque Abyssin est à lui-même son propre boulanger, tisserand, tailleur, armurier (5), et c'est évidem-

(1) Combes et Tamisier. *Voyage en Abyssinie*. t. III. 206-207.
(2) Soleillet. *Exploration commerciale en Ethiopie*.
(3) D'Abbadie. *Loc. cit.* 261.
(4) Combes et Tamisier. *Loc. cit.* III. 202.
(5) Combes et Tamisier. *Loc. cit.* III. 64.

ment dans la famille qu'il doit apprendre l'essentiel de ces industries diverses.

Les enfants des nobles sont moins abandonnés à eux-mêmes. D'abord ils se distinguent ostensiblement des enfants plébéiens par une *bulla* en argent, qu'ils portent au cou, exactement comme le faisaient les petits patriciens de Rome, et qu'ils quittent seulement à la puberté (1). Puis certains d'entre eux au moins reçoivent une instruction relativement savante. A Gondar, dans la capitale, on les voit, de grand matin, s'en aller à l'école ou du moins aller prendre des leçons sans doute de quelque prêtre; car, à peu près seuls en Abyssinie, les prêtres ont de modestes rudiments de savoir.

Cette science éthiopienne est très élémentaire. Ainsi, pour mesurer le temps, les Abyssins n'ont encore d'autre moyen que de diviser le jour en six parties, dénommées d'après la hauteur du soleil : il n'y a en Abyssinie ni sablier, ni clepsydre, ni horloge. Les classes intellectuelles, c'est-dire le clergé et les savants, déterminent la longueur du temps écoulé par celle de leur ombre, subdivisée en semelles et demi-semelles (2). Pourtant l'année, qui commence le 29 août après le crépuscule, est solaire ; il est vrai qu'elle peut être d'origine égyptienne; car elle se compose de douze mois de trente jours, auxquels on ajoute, à la fin de l'année, cinq jours complémentaires, pour l'année ordinaire, et six pour l'année bissextile (3). Cette année et ces jours correspondent exactement à l'année et aux jours *épagomènes* de l'ancienne Égypte; mais les Éthiopiens modernes n'ont point gardé la grande période sothique, sans doute trop longue et trop savante pour eux.

Comme chacun des trimestres de l'année est consacré

(1) D'Abbadie. *Loc. cit.* 71.
(2) D'Abbadie. *Loc. cit.* 168.
(3) Combes et Tamisier. *Loc. cit.* III. 178.

à un évangéliste, les prêtres abyssins, alors qu'ils veulent indiquer une date avec précision, nomment d'abord l'année, puis ajoutent que « c'était du temps de l'évangile de St Marc ou de celui de St Matthieu » (1). Il faut cependant distinguer entre le clergé supérieur et l'inférieur. En fait, tout prêtre peut conférer à son gré le diaconat et on a même vu un évêque récompenser une armée victorieuse en donnant, en bloc, à tous ses membres, parmi lesquels on comptait un millier de femmes, l'ordre du diaconat (2). Souvent il arrive que l'*abouma* (l'évêque) confère même la prêtrise à des ignorants, capables tout au plus de lire un chapitre des évangiles et de réciter quelques prières; aussi la plupart des prêtres abyssins ne comprennent même pas leur langue liturgique et sacrée, la langue *guez* dont ils se servent (3). Leur superstition est nécessairement extrême, comme leur ignorance; ils croient non seulement à la possession démoniaque, ce qui est canonique, mais encore aux charmes, à la possibilité de sucer le sang d'un homme à une grande distance, aux sorciers qui métamorphosent les hommes en animaux, etc. (4).

Néanmoins c'est encore dans le clergé, que se trouvent les hommes ayant quelque savoir. A Gondar, existe un enseignement clérical, qui rappelle fort nos universités du Moyen âge. Quelques prêtres professent la théologie, la grammaire ou le droit et des étudiants viennent, souvent de provinces très éloignées, pour suivre leurs cours. De ces étudiants les plus nombreux et les plus jeunes aspirent à la prêtrise ou à la cléricature; les autres, plus âgés, veulent devenir moines. Tous choisissent librement leurs professeurs et ressentent ordinairement pour eux

(1) Combes et Tamisier. *Loc. cit.* 197.
(2) *Ibid.* 200.
(3) *Ibid.* 191-194.
(4) *Ibid.* 196.

un attachement profond ; il les soignent et les vénèrent extrêmement. Beaucoup de ces étudiants mendient pour vivre, quand ils ne louent pas leur travail pour une partie de la journée; souvent encore ils fabriquent et vendent des parasols en roseaux, etc. (1).

Selon la tradition, le droit Abyssin est originaire de Bysance. Il consiste essentiellement en fragments des Pandectes, des Institutes, etc., et il en est résulté, à côté de la classe des prêtres, la formation d'une classe de légistes. D'ailleurs les mœurs éthiopiennes rendent presque nécessaire une certaine connaissance du droit et même une suffisante habitude de la parole; car tout Éthiopien de condition libre peut être appelé à rendre un jugement en première instance et pour une cause civile, à la seule condition de trouver des assesseurs. Juger, disent les Éthiopiens, est un devoir aussi étroit que celui de défendre son pays (2). Les nobles tiennent même à honneur de plaider en personne leurs propres causes et de se faire gratuitement les avocats de leurs concitoyens moins savants et moins éloquents (3). Il faut dire que tous les Abyssins sont très amateurs de beau langage (4), ce qui, comme nous l'avons souvent constaté, n'est pas précisément un signe de civilisation avancée.

III. — *Les Hovas de Madagascar*

Je ne saurais quitter l'Éthiopie sans dire un mot de Madagascar. On sait que, dans ses régions basses et plates, le long du littoral, la grande île est occupée surtout par des nègres originaires de l'Afrique. Au contraire, sur les hauts plateaux, on trouve une population, sans doute assez mélangée, mais fort différente de la race

(1) D'Abbadie, *Loc. cit.* 165.
(2) *Ibid*, 126.
(3) *Ibid*, 1 2, 123.
(4) *Ibid.*, 129.

nègre. Cette population communément appelée, improprement d'ailleurs, *hova*, est, comme celle de l'Abyssinie, de couleur fort diverse allant du noir au brun foncé, suivant la diversité des métissages subis. En vertu d'une tradition légendaire et sans valeur sérieuse, on s'est acharné à rattacher les Hovas aux Malais, en invoquant pour preuves un certain nombre d'expressions malaises, qui se trouvent dans leur langue et quelques coutumes analogues à celles de la Malaisie. Mais les ressemblances de mœurs sont sûrement imputables aux marchands arabes, qui les ont importées et qui, depuis des siècles, parcourent l'île en grand nombre, y ont même formé des groupes de leur race (1). Quant à la langue des Hovas, à part quelques mots d'importation étrangère, elle ne se distingue en rien de notable de celle des anciennes populations de l'ile (2). Le type physique des Hovas n'a, sans exception, rien de Malais et leur industrie mégalithique leur assigne une origine nord-africaine. Eux-mêmes disent que leurs ancêtres sont venus de l'occident (3) et ils paraissent avoir raison. En somme, leurs ancêtres ont dû se rattacher à la vieille race éthiopienne. Comme les Éthiopiens et comme les anciens Égyptiens, ils pratiquent la circoncision (4), et, ce qui est bien plus significatif encore, sur les poteaux, qu'ils dressent aux angles de leurs pierres levées, identiques à nos *menhirs*, ils gravent des signes, aujourd'hui dépourvus pour eux de signification, mais qui sont très analogues à certains caractères libyens ou Égyptiens, (5), etc. etc. etc.

Avant la pseudo-conversion des Hovas au christianisme,

(1) D'Abbadie, *Loc. cit.* 163.
(2) Dupré. *Trois mois à Madagascar*. 121.
(3) Le père Henry de Régnon. *Madagascar et le roi Radama* II. p. 21.
(4) Sibree. *Madagascar*, etc. 225.
(5) Cattat. Voyez Madagascar (*Tour du monde*). chapitre XVII. — (1894).

il n'y avait pas, dans l'île, d'instruction organisée excepté pour certains petits groupes d'origine arabe (1). A Madagascar, comme en Abyssinie, le travail était encore très peu divisé et les seules professions industrielles, sans doute enseignées de père en fils, étaient celles d'orfèvre, de forgeron et de charpentier (2).

Les Hovas aiment beaucoup leurs enfants, pourtant autrefois ils mettaient quelquefois à mort ceux qui avaient eu le malheur de naître durant certains jours néfastes (3). Les femmes *hovas* accouchent ordinairement très aisément, mais on a néanmoins l'habitude de les maintenir pendant deux ou trois jours, dans un endroit où l'on entretient une très haute température, coutume singulière, que nous avons aussi trouvée à Siam (4). La mère hova allaite son nourrisson pendant deux ou trois ans, à la manière primitive (5) et, jusqu'à l'âge de 4 à 5 ans, les enfants restent à peu près nus (6), comme en Abyssinie.

Point de nom de famille à Madagascar. On donne souvent aux enfants des noms d'animaux, mais assez tardivement ; les adjectifs « petit » ou « petite » suffisent pour la première enfance. On s'appelle « fils de... » ou « père de (*raïni*) ». Au moyen des préfixes *ra*, qui a une tournure égyptienne, et *andriana*, tout mot peut devenir un nom. Mais *andriana* n'est en usage que pour les garçons ; *ra* (7) sert pour les deux sexes et nous l'avons vu employer de la même manière chez les Cafres avec le sens de « père ».

L'année hova semble être une maladroite imitation de l'année égyptienne. Elle se compose de douze mois lu-

(1) Dupré. *Loc. cit.* 120, 121.
(2) J. Sibree. *Madagascar*. 215.
(3) *Ibid.* 178-179.
(4) *Ibid.*
(5) *Ibid.* 185.
(6) *Ibid.* 212.
(7) *Ibid.*

naires comptant chacun 28 jours et l'on y ajoute seulement 18 jours intercalaires, d'où une année trop courte de onze jours. Or, comme on ne remédie point à cette imperfection de l'année, il en résulte un cycle, mais fort court, de 33 ans seulement (1). — Les Hovas marquaient les heures à l'aide d'une sorte de cadran solaire et chacune avait son nom particulier, toujours très pittoresque, comme les suivants : « La feuille redevient sèche »... « Jour éclatant »... « Le soleil meurt », etc. Aux Arabes, on avait emprunté les noms des mois et peut-être des notions d'astrologie, qui peuvent aussi être d'origine éthiopienne (2). Les Hovas ont noté les points cardinaux et ils en font un usage singulier ; partout où nous dirions à droite, à gauche, en avant, en arrière, ils disent au nord, à l'est, etc., etc. ; ainsi, par exemple, on dit très-bien à un homme : « Tu as des grains de riz au côté sud de la moustache » (3).

Les Hovas n'avaient donc ni science, ni instruction organisée avant que les missionnaires méthodistes eussent réussi à convertir leur roi. Celui-ci se prit aussitôt d'un beau zèle pour l'éducation européenne et, comme son autorité était absolue, il ordonna simplement à son peuple de bâtir des écoles aux missionnaires et d'y envoyer les enfants. Une certaine instruction élémentaire et pieuse se répandit ainsi dans le pays, recouvrant d'un léger manteau chrétien les superstitions indigènes ; mais les corvées trop lourdes, imposées pour la construction des écoles, mécontentèrent fort la population. Que valent cette conversion et cette éducation par ordre d'en haut ? C'est ce que nous ne pouvons guère tarder à apprendre ; mais on ne risque guère de se tromper en leur attribuant une très mince importance. Nous savons trop, que, pour em-

(1) J. Sibree. *Loc. cit.* 197.
(2) *Ibid.* 197.
(3) *Ibid.* 200.

ployer une expression évangélique, le « vieil homme » ne saurait se dépouiller en un tour de main.

IV. — *L'éducation chez les Berbères*

Les populations africaines de race éthiopienne ont été en incessant contact avec l'Egypte. Longtemps même on a cru que le monde leur devait la très vieille civilisation de la basse vallée du Nil. Il n'en est rien. C'est l'Ethiopie, qui a été la débitrice de l'Egypte et a été plus ou moins civilisée par elle. Les fondateurs de la très primitive Egypte appartenaient à une race blanche et les chefs-d'œuvre de la sculpture égyptienne, qui nous ont été conservés, nous les représentent encore (avec des traits que l'on peut appeler européens). Or, ces pères de la plus ancienne civilisation du globe n'étaient pas des Sémites. La souche, à laquelle ils se rattachent, c'est la grande race préhistorique et historique, que les anciens ont appelée, en Afrique, *lybienne*, mais dont on retrouve les restes et les traces dans nombre de contrées : sur tout le littoral et dans les îles de la Méditerranée, dans l'Europe méridionale, dans la France sud-occidentale, aux îles Britanniques, aux îles Canaries et enfin dans tout le Sahara. Il est commode, et on le fait généralement, de donner actuellement à cette race le nom de Berbère.

Si l'on avait mieux étudié les Guanches canariens, miraculeusement conservés jusqu'au XVI° siècle avec leur civilisation de la pierre polie, les origines de notre civilisation occidentale nous seraient plus connues et nous saurions notamment ce qu'a pu être l'éducation chez les Berbères primitifs. Sans y penser cependant, les chroniqueurs nous ont conservé quelques traits utiles à relever. Les Guanches, nous disent-ils, fabriquaient habilement des haches en obsidienne, des dards dont la pointe restait dans la blessure, des flèches, des frondes, des boucliers. Soit à la main, soit à la fronde, ils lançaient des

pierres avec autant d'adresse que de force et, dès l'enfance, on les exerçait à éviter les projectiles presque sans se déplacer, simplement par de légers mouvements du corps. Dans ces exercices guerriers, on se servait d'abord comme projectiles de boules d'argile, puis de javelots sans pointe. Les femmes guanches paraissaient avoir reçu une éducation aussi virile que celle des hommes. Tous les chroniqueurs s'accordent à vanter leur intrépidité et leur force. Or, la grande liberté laissée aux femmes, leur quasi-égalité avec les hommes sont des traits caractéristiques des civilisations berbères et l'on sait qu'ils étaient aussi propres à l'ancienne Égypte (1).

Dans l'Afrique du Nord, les Berbères sont les plus primitifs habitants de race blanche. Antérieurement à toute histoire, ils ont occupé la Barbarie entière et tous les points habitables du Sahara, jadis beaucoup plus nombreux qu'aujourd'hui ; car l'ancien âge de la pierre, dont les restes se retrouvent encore en Égypte, a laissé de très nombreux vestiges dans le Sahara. On sait aussi que les monuments mégalithiques sont extrêmement nombreux dans l'Afrique barbaresque ; et l'on en rencontre également des restes dans le Sahara, notamment ceux des ruines dites d'Esnamen, où l'on voit des pseudo-colonnes ressemblant à des menhirs taillés et même un véritable menhir pareil à ceux d'Europe (2). Je signalerai encore une ruine saharienne, dont la construction est tout à fait analogue à ces fameux *nouragues* de Sardaigne, qui intriguent et embarrassent si fort les archéologues et qu'il faut très vraisemblablement attribuer aux anciens Berbères.

Bien d'autres monuments attestent l'antique parenté de l'Égypte et des régions berbères. C'est avant tout

(1) Sabin Berthelot. *Mém. Soc. Ethnol.* t. I. 165-166. — *Les îles Fortunées*. t. I. 254-285 ; t. II. 204.
(2) Duveyrier. *Touâreg du nord*. Pl. XI. Fig. 2. p. 252.

l'écriture *temâhaq* ou lybienne, analogue à l'écriture celtibérienne et dont certains caractères se retrouvent sur les monuments de l'ancienne Égypte (1). Mais la diffusion de ces caractères nous dévoile, comme un certificat d'origine, l'aire considérable, occupée ou parcourue jadis par les peuples de race berbère ; puisqu'on trouve de ces inscriptions : sur les rochers du Sahara, où des dessins tout à fait primitifs caractérisent aussi une époque plus ancienne encore (2), en Tunisie, en Espagne, aux Canaries et enfin sur les monuments mégalithiques du Morbihan ; puisque certains de ces signes figurent dans de très anciens alphabets (lybien, étrusque, celtibérien, osque, sidonien, lycien) et sur les monuments d'Égypte, où ils sont même devenus des signes phonétiques (3). Or ces signes font encore partie de l'écriture des Touâreg actuels, de cette écriture *temâhaq* ou *tefinagh*, que les femmes touâreg ont soigneusement conservée et qu'elles continuent à enseigner dans leur famille (4). Il est donc difficile de mettre en doute une parenté originelle entre les Berbères primitifs et les fondateurs de l'Égypte, qui d'ailleurs, n'ayant pu être ni Ethiopiens, ni Sémites, se rattachent forcément, par exclusion, à la race berbère. Comme preuve dernière des intimes rapports de l'Égypte et de l'ancienne Lybie, on peut encore rappeler un curieux bas-relief exhumé à Ghadamès et dont le style est très analogue, mais non point identique, au style égyptien (5).

Sur l'éducation en vigueur chez les Touâreg contemporains, nous avons quelques notions assez précises. Mais cette éducation est simplement arabe, restreinte à une très petite minorité et donnée par des marabouts. Ces

(1) Duveyrier. *Loc. cit.* p. 390. pl. XXII.
(2) *Ibid.* 390.
(3) Ch. Letourneau. *Signes alphabétiformes des inscriptions mégalithiques.* (Bull. Soc. d'Anthropologie : 19 janvier 1893).
(4) Duveyrier. *Loc. cit.* 420.
(5) *Ibid.* 250-251. (Pl. X. Fig. 2).

instituteurs cléricaux enseignent la langue, l'écriture et la lecture de l'Arabe avec ce qu'ils savent d'histoire, de droit musulman (*Jurisprudence* de Sidi Khâlil), de théologie, d'astronomie et de calcul. Leurs disciples sont toujours des marabouts de naissance, comme les maîtres, et ils répandent plus tard autour d'eux l'éducation qu'ils reçoivent (1).

Mais la science la plus estimée, c'est la sorcellerie et l'alchimie (2). Dans les familles riches ou dans celles des chefs, les *tolba* du Touât sont admis, comme précepteurs privés ; à ce titre, ils entreprennent l'éducation de toute une famille, des filles aussi bien que des garçons. Le maître suit la famille dans les pérégrinations de son existence nomade, et les filles, étant moins que les garçons distraites de leurs studieuses occupations, profitent de l'éducation souvent mieux que leurs frères ; aussi, parmi les dames touâreg, en est-il de vraiment instruites (3).

En dehors de cette science Arabe, le savoir des Touâreg est des plus restreints. Excepté chez les marchands des villes d'oasis, on ne sait pas calculer. C'est sur les grains d'un chapelet ou en marquant des points sur le sable que le vulgaire des Touâreg fait au besoin ses petits calculs arithmétiques. — Pourtant, supérieurs en cela à la plupart des Arabes, les Touâreg connaissent leur âge, mais ils l'évaluent en années lunaires (4). Pour trouver l'heure, ils plantent un piquet dans le sable et apprécient chronologiquement la longueur de son ombre (5). Ils connaissent très bien les principales constellations, mais ils les conçoivent de la manière la plus animique, sous des formes humaines ou animales (6). Comme les inven-

(1) Duveyrier. *Loc. cit.* 332, 422.
(2) *Ibid.* 423.
(3) *Ibid.* 420.
(4) *Ibid.* 421.
(5) *Ibid.* 423.
(6) *Ibid.* 424.

teurs des premiers zodiaques, ils ont transporté la terre dans le ciel. Les éclipses sont, pour eux, des *rhâzia* durant lesquelles l'un des deux astres en cause, le soleil ou la lune, se précipite méchamment sur l'autre (1). Ils connaissent bien la géographie de la vaste région sans cesse parcourue par eux, l'espace entre le Niger et la Méditerranée, la route de la Mecque, mais cela seulement. Au contraire, en botanique, ils sont familiers avec toute la flore, modeste d'ailleurs, du Sahara; les propriétés des plantes, les terrains préférés par chaque espèce, leur sont connus (2). Tel est le pauvre inventaire du savoir touâreg.

V. — *L'éducation chez les Kabyles.*

Chez les Touâreg, nous avons encore trouvé quelques restes d'anciennes connaissances indigènes, propres à la race même. En Kabylie, la civilisation arabe s'est substituée totalement à la civilisation Berbère pour tout ce qui a trait à l'instruction; je pourrai donc n'en parler que très brièvement. A part la classe des bardes, trouvères, chanteurs ambulants, les uns de genre sérieux, les autres de genre léger, mais dont j'ai traité jadis à propos de l'évolution littéraire (3), il n'y a rien d'original en Kabylie pour ce qui est du domaine intellectuel.

De même que dans le Sahara, l'éducation intellectuelle est entre les mains du clergé, des marabouts. L'école se tient à la mosquée et le marabout y enseigne la lecture, l'écriture, les premières leçons du Koran (4). Dans certains villages de marabouts, l'instruction est obligatoire; toujours elle est gratuite (5). A vrai dire l'école n'est guère fréquentée que par les enfants des marabouts.

(1) Duveyrier. *Loc. cit.* 422.
(2) *Ibid.* 421.
(3) Voir mon *Evolution littéraire.*
(4) Hanoteau et Letourneux. II, 37.
(5) *Ibid.* III, 174.

Aucun Kabyle ne sait lire ; les femmes de tout rang sont d'une ignorance complète, bien inférieures en cela aux dames touâreg. Les Kabyles laïques paient avec empressement les frais de ces écoles, qu'ils ne fréquentent pas (1). Il semble qu'à leurs yeux le savoir doit constituer un privilège clérical. Chaque village, les marabouts exceptés, paie l'instituteur moyennant une taxe annuelle de 5 fr. à 12 fr. 50 imposée aux pères de famille. Parfois cependant la taxe est remplacée par de légers cadeaux (2). Bientôt nous retrouverons ces mœurs chez les Arabes mêmes. C'est la commune, la *djemâa*, qui choisit l'instituteur, lequel est ordinairement l'*imam* de la mosquée. Cet instituteur a sur ses élèves le droit de correction manuelle (3). Telle est la grossière organisation de l'enseignement primaire.

L'enseignement secondaire est plus étendu, mais pas plus intelligent. Les étudiants (*tolba*) se bornent à apprendre par cœur le texte du Koran avec commentaires; en outre, un peu de grammaire, des traités d'arithmétique, de versification et de théologie, mais le plus souvent sans les comprendre (4). Dans ces écoles (*mâmera*), on enseigne encore l'astronomie arabe, le droit, c'est-à-dire la Jurisprudence de Sidi-Khâlil, mais toujours par cœur et sans se soucier en rien de l'intelligence des textes (5). Le savant en matière de droit, par exemple, est celui qui, une question lui étant posée, peut immédiatement répondre, en citant le texte des auteurs (6).

Les écoles, les *mâmera* où se donne cet enseignement si peu intelligent, sont des propriétés ou des fondations particulières. Le propriétaire de l'école y a la haute

(1) Hanoteau et Letourneux. II, ch. 23. p. 106.
(2) *Ibid.* II, 107.
(3) *Ibid.* II, 106.
(4) *Ibid.* II, 109.
(5) *Ibid.* II, 108.
(6) *Ibid.* II, 114.

main ; on n'y est admis qu'avec son consentement et il peut renvoyer qui bon lui semble, mais, dans ce cas, il consulte ordinairement les étudiants (1). C'est encore le propriétaire, qui nomme le professeur ou *cheikh* ; mais ce dernier est le directeur spirituel et il faut compter avec lui ; c'est un personnage ; aussi lui donne-t-on un domestique et même une alimentation plus recherchée (2). Sous la direction du propriétaire et du professeur, les étudiants s'organisent en société avec un président élu, faisant office de caissier et chargé de passer les marchés (3).

Les recettes de l'école sont constituées par les collectes des étudiants, leurs droits d'admission, les dons d'usage, les droits perçus par les bouchers de la tribu, etc (4). Les études durent de 5 à 10 ans et un roseau donné par le maître aux étudiants leur tient lieu de diplôme. Point d'âge fixé pour les étudiants ; il en est qui restent dans la *mâmera* jusqu'à la vieillesse et à la mort (5).

Au cours des études, des pénalités diverses peuvent être infligées à l'étudiant. Dans la *mâmera* du Koran, le professeur a conservé le droit de correction manuelle. Dans les autres, les peines applicables sont des corvées (balayage, eau, bois, etc.), des amendes, l'expulsion simple, l'expulsion avec incendie des vêtements. Si un étudiant commet un crime capital, ses camarades peuvent le mettre à mort, mais alors le consentement du propriétaire est indispensable (6). Une *mâmera* peut mal tourner: on en a vu une devenir une association de malfaiteurs, qui terrifiaient toute une région ; les bandes d'étudiants volaient, pour une part, au profit de l'établissement ; ils assassinaient les passants rétifs, rhaziaient les troupeaux,

(1) Hanoteau et Letourneux. *Kabylie*. II, 115.
(2) *Ibid*. 116.
(3) *Ibid*. 117.
(4) *Ibid*. 119.
(5) *Ibid*. II. 112.
(6) *Ibid*. II. 122.

enlevaient et violaient les femmes, donnaient des saufs-conduits, vendaient leur butin aux enchères, exigeaient des rançons, etc (1). Finalement les tribus voisines se lassèrent de les supporter et en firent bonne justice.

Ces curieux traits de mœurs dénotent un état social encore assez barbare, mais n'ont guère d'importance pour notre étude spéciale. L'intérêt, que nous offre l'instruction scolaire en Kabylie, consiste simplement à nous bien montrer l'organisation primitive des écoles arabes, de ces écoles, que nous retrouverons plus tard mieux et plus complètement outillées. Mais, dans tout cet enseignement kabyle, il n'y a plus la moindre trace de l'Egypte ancienne, qu'il nous reste maintenant à étudier.

B — L'Éducation en Égypte

I. — *L'éducation populaire*

Certes nous devons une grande reconnaissance aux savants de tous les pays, qui, depuis le commencement de ce siècle, étudient avec tant de soin, de science et de conscience, les monuments de l'ancienne Égypte. Ils ont exhumé, dans tous ses infinis détails, une civilisation, la plus ancienne du globe, que l'on pouvait croire à jamais morte pour nous ; mais, si loin qu'ils aient fouillé dans le passé, ils n'ont pas encore sérieusement essayé de remonter aux vraies origines, aux origines préhistoriques. C'est à une civilisation relativement très avancée, que correspondent les dynasties et les monuments les plus antiques étudiés par l'Égyptologie. Il reste encore à dégager, bien au-delà, un passé beaucoup plus primitif ; car, pas plus que les individus, les sociétés ne naissent à l'âge adulte. Comme tous les autres pays, l'Égypte a eu sa période de sauvagerie, dont le souvenir était d'ailleurs conservé dans ses légendes ; elle a passé par un âge de la

(1) Hanoteau et Letourneux. *Kabylie*.II. 126-130.

pierre, même de la pierre grossièrement taillée, comme de récentes recherches, notamment celles de MM. Lajard et Morgan (1), l'ont établi sans conteste.

Durant cette très longue phase préhistorique, l'éducation a dû être, en Égypte, ce qu'elle est partout aux périodes correspondantes du développement social, c'est-à-dire spontanée et familiale. Mais, comme le pays des Pharaons a été, dès l'origine, éminemment conservateur, cette éducation primitive y a persisté plus longtemps que partout ailleurs. En Égypte l'hérédité dans les castes, dans les classes, même celle des métiers, faisait de l'éducation domestique une nécessité. Un arbre généalogique, trouvé dans un tombeau, a montré, dans une même famille, vingt-cinq générations d'architectes (2). En Égypte, les architectes, peintres, dessinateurs, sculpteurs étaient considérés comme de simples manœuvres et en effet la plupart, en raison de l'invariabilité des coutumes, n'étaient guère que des praticiens routiniers (3). On sait que, sous des peines graves, il était interdit à l'ouvrier industriel de changer de métier. Les artisans, sans initiative, étaient groupés en corporations, ayant chacune leur chef et logeant ordinairement dans le même quartier (4). Les pères, qui étaient cordonniers, maçons, forgerons, etc, donnaient donc nécessairement à leurs enfants une éducation professionnelle, que la pratique, peut-être l'apprentissage perfectionnaient ensuite. Enfin, parmi les jouets égyptiens très analogues aux nôtres, il y avait des jouets éducateurs, par exemple, des forgerons à bras mobiles, des instruments agricoles, etc. (5).

(1) *Bull. Soc. d'Anthrop.* 1896.
(2) Lepsius. *Briefe.* 309-310. — Brugsch. *Hist. d'Egypte.* 259.
(3) Maspéro. *Histoire ancienne des peuples de l'Orient classique.* 403-404.
(4) *Ibid.* 310-311.
(5) Champollion-Figeac. *Egypte ancienne.* 183. — Maspéro. *Loc. cit.* 318.

Dans tous les temples de l'Égypte, il existait des familles de chantres et de musiciens (1) et, dans la classe sacerdotale en général, les garçons succédaient à leurs pères (2). Dans la milice égyptienne, l'hérédité n'était pas légalement obligatoire; mais les petits avantages, dont jouissaient les miliciens, suffisaient pour que les enfants y succédassent d'eux-mêmes aux pères. Dès l'enfance et à la caserne même, on enseignait à ces futurs guerriers le maniement de la hache, de la massue, de la lance et du bouclier, la marche en troupe, la course, le saut, la lutte à poings fermés ou à mains plates, sans doute aussi la danse de guerre (3), survivance de la primitive sauvagerie. Devenu grand, l'enfant de troupe achevait son éducation militaire dans une série d'exercices gradués, comprenant même la petite guerre, et en s'astreignant à une discipline sévère (4). L'équitation ne figurait pas parmi ces exercices militaires; elle a, en tout pays, été tardivement pratiquée et les chars de guerre ont longtemps tenu lieu de cavalerie (5).

L'éducation scientifique paraît avoir été confinée dans les temples, même pour les connaissances élémentaires. A en croire Diodore, il y aurait eu, pour les enfants, des écoles cléricales: « Les prêtres, dit-il, exercent les enfants dans l'étude de l'arithmétique et de la géométrie; car les inondations du Nil détruisant chaque année les limites des terres, de nombreuses contestations s'élèvent entre les voisins et c'est par la géométrie qu'on les vide (6). L'arithmétique, continue-t-il, sert aussi pour les usages sociaux et pour les spéculations de la géomé-

(1) M. Duncker. *Les Égyptiens*. 257.
(2) Champollion-Figeac. *Loc. cit.* 92.
(3) Maspero. *Loc. cit.* 307.
(4) Champollion-Figeac. *Loc. cit.* 149.
(5) *Ibid.* 149.
(6) Diodore. Livre I. par. 81.

trie; elle est surtout utile à ceux qui cultivent l'astrologie » (1).

Ce fut à un Dieu, à Thot, que les Egyptiens attribuèrent l'invention de tous les arts, de toutes les sciences, car ils ne pouvaient concevoir l'idée de progrès, d'évolution spontanée, de perfectibilité de l'esprit humain. Pour eux, chaque art avait dû naître complet, comme ils le connaissaient; aussi imaginèrent-ils des dynasties divines, qui avaient gouverné le monde jusqu'au moment où les hommes furent suffisamment policés par elles (2).

Des renseignements fragmentaires, que nous possédons, on peut, en somme, conclure que les enfants recevaient, dans l'ancienne Égypte, une éducation pratique et diverse suivant leur condition sociale. Ils y étaient fort nombreux; car on encourageait beaucoup l'accroissement de la population. Les parents étaient légalement obligés de nourrir tous leurs enfants, quels qu'ils fussent, et la loi ne reconnaissait pas d'enfants illégitimes, même quand la mère était esclave. L'élevage des enfants ne constituait d'ailleurs qu'une charge assez légère. D'après Diodore, une modique somme de vingt drachmes suffisait pour entretenir un enfant, de la naissance à la puberté (3). Evidemment le vêtement devait être à peu près supprimé, durant la première enfance, et l'alimentation était extrêmement simple.

II. — *L'éducation et les connaissances supérieures.*

En somme, la masse de la nation égyptienne devait recevoir très peu d'instruction, dans le sens que nous donnons aujourd'hui à ce mot. Les connaissances réputées supérieures ne se cultivaient guère que dans les temples et par le clergé. Il nous reste à voir en quoi consis-

(1) Diodore.
(2) Maspéro. *Hist. anc. peupl. Orient classique.* 225.
(3) Diodore. I. 80.

taient ces connaissances. En premier lieu, comme en Chine et dans l'ancien Mexique, il y avait l'art d'écrire.

L'écriture égyptienne a une origine extrêmement ancienne. Les monuments nous la montrent sous une forme encore à demi pictographique, et la pictographie primitive de l'Egypte a très bien pu naître en même temps que la langue même, alors que celle-ci, très imparfaite encore, avait besoin d'un moyen d'expression auxiliaire et explicatif.

Tous les mots primitifs de la langue égyptienne sont monosyllabiques, sans aucune exception, et tout mot composé de plus d'une syllabe y est une expression composée ou dérivée (1). Beaucoup de ces mots-racines sont formés par onomatopée ; ce sont des sons purement imitatifs. Ainsi les noms donnés à la plupart des animaux en reproduisent les cris habituels : l'âne se nommait *iô* ; le lion, *mouï* ; le bœuf, *éhé* ; la grenouille, *crour* ; le chat. *chaou*, etc. (2). Imiter les cris est chose relativement aisée ; mais on ne pouvait s'en tenir là ; on essaya un autre genre d'imitation, consistant à donner par des sons et des inflexions variés, une idée approximative de phénomènes ou d'actes, que les sons vocaux étaient inhabiles à copier : *sousou*, par exemple, signifiait un moment fugitif ; *chouchou*, voulait dire flatter, caresser ; *bridj*, peignait l'éclair, etc., etc., (3). Pour exprimer des idées plus abstraites, on créa des mots, qui résumaient, chacun, une comparaison. Ainsi du mot *hèt*, cœur, on avait tiré *hètchèm*, petit cœur, c'est-à-dire lâche ; *harchihèt*, cœur pesant, c'est-à-dire patient ; *hèt-snaou*, qui a deux cœurs, c'est-à-dire indécis, etc., etc., (4).

L'écriture se moula d'abord sur la langue parlée ; elle

(1) Champollion-Figeac. *Loc. cit.* 214.
(2) *Ibid.* 216.
(3) *Ibid.* 216.
(4) *Ibid.*

fut simplement figurative, pictographique, comme la langue était monosyllabique, imitative, et, dans ce premier état, elle ne diffère pas essentiellement de toutes les pictographies sauvages; puis aux signes figuratifs on adjoignit des signes symboliques capables d'indiquer telle ou telle particularité spéciale à l'objet ou à l'individu figurés; enfin, par une troisième catégorie de signes, mais à l'aide de conventions déterminées, on parvint à exprimer des idées; l'écriture devint *idéographique*. En résumé, grâce à la longue durée de l'Égypte, l'histoire de son écriture nous fait assister à une véritable évolution. C'est d'abord le signe reproduisant grossièrement l'objet et par suite en éveillant directement l'idée, par exemple, un disque avec un point au centre, pour dire « soleil ». Mais ce mode d'expression était fort limité; c'était graphiquement quelque chose d'équivalent aux cris imitatifs, aux onomatopées du langage primitif. On perfectionna cette pictographie sommaire par des artifices: on prit, par exemple, la partie pour le tout, le signe figurant la prunelle, soit deux cercles concentriques, pour l'œil entier; ou bien on substituait soit la cause à l'effet, soit l'effet à la cause, ou encore l'instrument à l'œuvre accomplie, par exemple, on donnait au signe du soleil, c'est-à-dire au disque centré, le sens de « jour ».

Puis les objets furent pris symboliquement ; une guêpe, par exemple, signifia la royauté. Enfin on associa plusieurs symboles pour suppléer à l'insuffisance d'un seul d'entre eux. — Mais en fin de compte le lecteur des signes devait les traduire par des mots, c'est-à-dire par des sons ; aussi finit-on peu à peu par ne plus voir dans les signes écrits que des expressions de sons, des signes *phonétiques*, *syllabiques* (1). Ainsi la figure du disque solaire exprima la syllabe *ra*, parce que *ra* était le nom

(1) Maspéro. *Hist. anc. peupl. Ori. classique*. 221-222.

même du soleil dans la langue parlée (1). L'écriture fut donc d'abord *pictographique*, puis *symbolique* et *idéographique*, enfin *phonétique*, alors que cessant de rechercher dans les signes la forme des objets, elle les relia aux sons, aux mots du langage parlé. Un dernier progrès restait à accomplir et il se fit. Certains caractères phonétiques, syllabiques, perdirent leurs voyelles pour ne garder que l'amorce de la syllabe, la consonne ; ils devinrent *alphabétiques* et, dans l'écriture égyptienne, le nombre de ces signes alphabétiques était déjà assez considérable (2).

Comme nous l'avons vu précédemment, l'écriture chinoise a évolué de la même manière que l'égyptienne, mais moins loin ; puisque la Chine n'est pas arrivée à l'alphabet. D'ailleurs les Egyptiens, tout en ayant réalisé ce dernier et grand progrès, ne surent pas en profiter ; sans doute à cause de leur superstitieux respect pour les vieilles choses, ils conservèrent, malgré tout, leurs signes idéographiques et syllabiques, en se servant simultanément des idéogrammes, des signes phonétiques et des lettres alphabétiques ; d'où résulta une écriture étrange, hétérogène, qui avait pourtant un certain avantage pratique ; car les signes figuratifs, les images des objets, pouvaient fixer les idées et aider à comprendre la valeur des signes alphabétiques, valeur mal déterminée encore (3).

Ces caractères égyptiens avaient encore une autre qualité ; celle d'être esthétiques, décoratifs ; sur les monuments, ils faisaient un bel effet et là ils méritent vraiment leur nom d'*hiéroglyphes* : ce sont bien des caractères sacrés, hiératiques et artistement gravés. Mais on s'en servait bien ailleurs. Dans la vie ordinaire, on les

(1) Champollion-Figeac. *Loc. cit.* 219.
(2) Maspéro, *Loc. cit.* 222. — Champollion-Figeac. *Loc. cit.* 219.
(3) Maspéro. *Loc. cit.* 223.

traçait, en rouge ou en noir, un peu partout : sur des fragments de calcaire, sur la poterie, sur des tablettes de bois revêtues de stuc, sur des papyrus, etc, etc., à peu près comme en Chine. Pour ces usages familiers, on ne se piquait pas de calligraphie, on allait vite et l'on dénaturait, abrégeait ou superposait les caractères, qui finirent par ne plus ressembler que très vaguement aux caractères figuratifs de l'origine. Alors l'écriture devint cursive, *démotique*. Ce fut cette écriture simplifiée, dont on se servit pour les actes publics ou privés, pour la correspondance administrative, pour reproduire les ouvrages littéraires, religieux ou scientifiques (1).

Cette écriture démotique, qu'a connue Hérodote, était composite ; elle comprenait un reste de signes figurés, dix-sept signes phonétiques simples et une cinquantaine de signes syllabiques (2).

Malheureusement pour elle, l'Égypte ne parvint pas à se créer une véritable écriture alphabétique, sortie, par un dernier progrès, de son écriture nationale ; aussi plus tard fut-elle, on peut dire, intellectuellement déracinée de sa base, quand les empereurs chrétiens firent systématiquement détruire les anciens livres égyptiens et écrire la langue égyptienne, la langue copte, à l'aide d'un alphabet de 31 signes, dont les 24 de l'alphabet grec et 7 autres pris dans l'ancien alphabet démotique. Cet alphabet fut totalement substitué à l'ancienne écriture et, par cette simple mesure, l'Égypte ancienne se recouvrit, pour l'Égypte moderne, d'un voile impénétrable (3).

Comment, dans l'Égypte antéchrétienne, s'enseignait et se transmettait la science de l'écriture ? Que ce fut un art très cultivé, on n'en saurait douter. La beauté, la netteté

(1) Maspéro. *Loc. cit.* 223-224.
(2) Max. Duncker. *Les Égyptiens*. 249.
(3) Champollion-Figeac. 227.

des caractères gravés sur les monuments, la persistance de leurs contours à travers les siècles, attestent hautement qu'il était besoin d'un long exercice pour les dessiner avec une telle perfection. D'autre part, les Égyptiens faisaient un perpétuel usage de l'écriture. Partout les monuments nous montrent des hommes enregistrant tantôt les têtes d'un troupeau, tantôt les pièces de gibier d'une chasse, ou le blé d'une récolte, ou les prisonniers faits à l'ennemi, parfois les mains et les phallus coupés, etc. Mais ordinairement, c'est un professionnel, un scribe, qui s'acquitte de cet emploi. Chaque temple avait un de ces scribes, qui était en même temps administrateur (1). En outre ces scribes des temples étaient certainement chargés de faire des copies des livres hermétiques ou sacrés, livres très nombreux, puisque Jamblique en porte le nombre à vingt mille. Ces livres dits sacrés étaient les plus recherchés, mais tous ne traitaient pas de matières religieuses. On y comprenait, à côté des écrits parlant des dieux et de leur culte, des ouvrages historiques, des annales héroïques, relatant les grandes actions des rois et des personnages illustres. Tous ces ouvrages étaient déposés dans les archives, dans les bibliothèques des temples (2).

En Égypte tous les métiers étaient organisés en clans, en corporations, il est donc peu probable que les scribes fissent exception et leur science devait se transmettre de père en fils. Il semble pourtant qu'il existât certaines écoles de scribes, peut-être annexées aux temples, comme dans l'ancien Mexique. Dans un papyrus, que, dans un précédent ouvrage, j'ai déjà eu occasion de citer en partie, un vieux scribe écrit à son fils : « J'ai vu la violence ; j'ai vu la violence ! — C'est pourquoi mets ton cœur après

(1) M. Duncker. *Loc. cit.* 233.
(2) Champollion-Figeac. *Loc. cit.* 136.

les lettres ! — J'ai contemplé les travaux manuels — et en vérité il n'y a rien au delà des lettres. — Comme on le fait dans l'eau, plonge-toi au sein du livre *Qimi* ; — tu y trouveras ce précepte en propres termes : « si le scribe va étudier à Silvilis, son inactivité corporelle ne sera point sur lui. — Lui, c'est un autre qui le rassasie ; — Il ne remue pas ; il se repose ». — J'ai vu les métiers figurés, — aussi te fais-je aimer la littérature, ta mère ; je fais entrer ses beautés dans ta face. — Elle est plus importante que tous les métiers ; — elle n'est pas un vain mot sur cette terre ; — celui qui s'est mis à en tirer profit dès son enfance, est honoré ; — on l'envoie remplir des missions. — Celui qui n'y va point reste dans la misère »..... « On n'a jamais dit au scribe : « travaille pour un tel ; — on ne transgresse pas tes ordres ». — Certes, en te conduisant à *Khonou*, certes j'agis par amour pour toi ; — car, si tu as profité un seul jour dans l'école, — c'est pour l'éternité ; les travaux qu'on y fait, sont durables, comme des montagnes. Ce sont ceux-là, vite, vite, que je te fais connaître, que je te fais aimer ; car ils éloignent l'ennemi » (1). De ce curieux papyrus on peut induire qu'il existait en Egypte des écoles pour les scribes. Où étaient ces écoles? nous ne le savons pas exactement ; mais c'était très probablement dans les temples ; puisque les prêtres y enseignaient aux enfants l'arithmétique et la géométrie (2) ; puisque le clergé était dépositaire de toutes les sciences ; puisque les prêtres professaient la médecine et la chirurgie (3) ; puisque l'astronomie surtout était cultivée dans les sanctuaires et qu'il était difficile de le faire sans se servir à la fois de l'écriture et de tout ce que l'on possédait de savoir mathématique.

(1) Maspéro. *Du genre épistolaire*. 66-67.
(2) Diodore. Liv. I. par. 81.
(3) Champollion-Figeac. *Loc. cit.* 93.

Ce dernier savoir était assez borné. L'arithmétique égyptienne ressemble fort à celle des Grecs (1), qui la leur avaient sans doute empruntée. Mais l'Égypte et la Grèce ne connurent ni l'usage du zéro, ni la valeur de position des chiffres (2). La numération s'était constituée graduellement; ainsi l'écriture hiéroglyphique figure encore neuf fois le signe de l'unité pour dire neuf; neuf fois le signe de la dizaine pour dire 90 ; neuf fois celui de la centaine pour dire 900, etc; mais elle a des signes particuliers pour un, dix, cent, mille, dix mille. Pour exprimer les nombres, l'écriture hiératique est primitive d'une autre manière ; elle a des signes spéciaux pour 1, 2, 3, 4 et 9; mais, pour dire 5, elle combine les chiffres 3 et 2; pour dire 6, elle écrit 3 et 3, et 4 et 4 pour exprimer 8. Dix s'exprime par un signe spécial; on y adjoint des exposants pour écrire deux fois dix, trois ou quatre fois dix, etc. Mille a un signe spécial, auquel on joint aussi les unités, faisant fonction d'exposant, pour aller jusqu'à 9.000. Dix mille a un signe particulier, etc. En combinant les signes des centaines, des mille et des dix mille, on parvenait à exprimer tel nombre que l'on pouvait désirer (3).

Les astronomes, qui étaient des prêtres, suppléaient à l'imperfection relative de leur science mathématique par la suite et la régularité des observations. Une partie de leurs nuits se passait à étudier les astres. A Héliopolis, Strabon vit un vaste édifice où habitaient les prêtres astronomes (4) ; mais leurs observations astronomiques remontaient fort loin dans le passé. Aussi s'étaient-ils rendu compte de l'inégale durée des jours, de la cause des éclipses et de leur régularité, des mouvements appa-

(1) Champollion-Figeac. *Loc. cit.* 230.
(2) *Ibid.* 228.
(3) *Ibid* 229.
(4) Strabon. Liv. XVII. Ch. I. par. 29.

rents des planètes, etc. (1). Plus de 2.500 ans avant l'ère chrétienne, ils avaient divisé le ciel en constellations et institué un zodiaque (2). Dès une haute antiquité, les astronomes égyptiens savaient prédire les éclipses (3). Sur les plafonds des temples et dans les tombes royales, on a trouvé des cartes du ciel (4). En étudiant ces représentations astronomiques, Biot a reconnu, qu'en l'année julienne 3.285 avant Jésus-Christ, les Egyptiens avaient déterminé dans le ciel la vraie position de l'équinoxe vernal, du solstice d'été et de l'équinoxe d'automne ; enfin qu'en 1780 avant Jésus-Christ, ils avaient constaté un considérable déplacement de ces points astronomiques (5).

Des astronomes aussi expérimentés devaient forcément avoir dépassé la chronométrie grossière des sociétés primitives; en effet leurs mesures du temps étaient savantes. Pourtant on y retrouvait encore des traces de la sauvagerie première ; ainsi on attribuait au dieu Thot la division de l'année en trois saisons : celle des eaux, celle de la végétation et celle de la moisson, c'est-à-dire une année grossière, réglée par les périodiques inondations du Nil (6). Mais cette répartition de l'année en saisons n'empêchait pas la détermination d'une année astronomique de 360 jours, divisée en douze mois de 30 jours, avec cinq jours supplémentaires ou épagomènes (7). On sait que cette année est trop courte de six heures et quelques minutes et que notre calendrier grégorien remédie à peu près à ce désaccord par l'année bissextile. En Égypte on n'avait pas su ou voulu adopter ce mode de correction ou

(1) Champollion-Figeac. *Loc. cit.* 95.
(2) *Ibid.* 9[illegible].
(3) Diodore. I. 81, 49.
(4) Maspéro. *Loc. cit.* 206.
(5) Champollion-Figeac. *Loc. cit.* 97.
(6) Maspéro. *Loc. cit.* 207.
(7) Champollion-Figeac. *Loc. cit.* 95.

tout autre du même genre; l'année commune, l'année vague, était donc constamment en retard sur l'année vraie ; mais par une suffisante accumulation de ces petits retards annuels, l'accord finissait nécessairement par se rétablir, quand le retard équivalait à une année entière : j'entends parler de l'accord astronomique. Alors, et alors seulement, le lever héliaque de l'étoile Sirius, et le commencement de l'inondation du Nil coïncidaient, s'accordant pour marquer le commencement de l'année. Mais cette simultanéité ne se produisait réellement qu'aux extrémités d'une période cyclique de 1461 ans. Les Égyptiens, qui l'avaient notée, l'appelaieat la *période sothique* et, dans la conviction enfantine où ils étaient que les destinées de l'humanité étaient étroitement liées aux révolutions astronomiques, ils croyaient que le commencement de chaque période sothique marquait l'ouverture d'un nouveau cycle historique (1). C'était une aberration, mais de pareilles illusions ne sont possibles que chez les peuples dont la vie nationale a eu une énorme durée. Quelle nation moderne aurait assez de confiance dans l'avenir, dans son avenir, pour adopter des cycles d'une longueur aussi démesurée? Aucune sans doute ; mais toutes ont reçu de l'Égypte, par l'intermédiaire des Phéniciens d'abord et de Rome ensuite, la courte et commode période de la semaine. La semaine nous est si familière ; elle nous semble tellement simple, que nous sommes portés à la croire d'usage universel. Il n'en est rien. Ni l'Inde, ni la Grèce antique ne l'ont connue, et il faut faire honneur de cette invention si pratique, soit à l'Égypte ancienne, soit à l'Assyrie. Quand les hommes ont eu pour la première fois l'idée de subdiviser le mois lunaire de 28 jours, ils l'ont simplement coupé en deux parties égales, de 14 jours chacune. Ainsi ont procédé l'Inde et

(1) M. Duncker. *Loc. cit.* 258.

la Grèce antique et, dans le langage courant de l'Angleterre contemporaine, on trouve encore une trace de cette division du mois en deux quatorzaines. La subdivision du mois lunaire en quatre parties, en quatre quartiers, s'est faite plus tardivement. En Égypte, l'institution de la semaine est de date très ancienne et cette semaine était presque identique à la nôtre, qui vraisemblablement nous vient du pays des Pharaons. Chaque jour de la semaine tirait son nom des astres, de la lune et des planètes, comme chez nous et dans le même ordre : la lune, Mars, Mercure, Jupiter, Vénus, Saturne, le Soleil. D'autre part, chaque jour se divisait en quatre parties, placées chacune sous la protection d'une planète et même chaque jour prit le nom de la planète, à qui en était consacrée la première partie (1). Enfin les quatre mois de chacune des saisons égyptiennes avaient été mis chacun sous le patronage d'une divinité et ces noms égyptiens sont, encore aujourd'hui, d'un usage populaire en Égypte (2).

Mais cette intime alliance de la religion et de l'astronomie était allée bien plus loin. A vrai dire, dans l'opinion des astronomes cléricaux de l'ancienne Égypte, l'astrologie importait bien plus que l'astronomie et il est même à peu près certain que ce fut surtout dans un but astrologique que l'on cultiva l'astronomie. Les astrologues Égyptiens prédisaient l'avenir en s'appuyant sur la science des astres (3) ; ils avaient même dressé des tables des constellations et de leurs influences sur chaque heure de chaque mois (4). Armés de ces tables, ils se piquaient de prédire à un projet quelconque l'insuccès ou la réussite : chaque constellation exerçait, suivant eux, une influence horaire sur telle ou telle partie du corps humain. On lit

(1) Champollion-Figeac. *Loc. cit.* 95-96.
(2) Maspéro. *Loc. cit.* 208.
(3) Champollion-Figeac. *Loc. cit.* 99.
(4) *Ibid.* 105.

dans leurs tables : « Première heure, Orion règne sur le coude gauche ; deuxième heure, la constellation des Gémeaux influe sur l'oreille gauche ; cinquième heure, les Pleïades règnent sur les deux cavités du cœur ; dixième heure, les pieds du Sanglier règnent sur l'œil gauche ; heure douzième, le pied de la Truie influe sur le bras gauche (1). Les médecins, tous d'ailleurs légalement spécialisés dans l'étude de telle ou telle maladie, devaient nécessairement s'inspirer de ces précieuses tables pour établir leurs pronostics et instituer leurs traitements. Tout ce savoir, si étrangement mêlé de science réelle et de superstition folle, porte le sceau clérical et en effet médecine et astronomie se cultivent dans les temples et par des prêtres. L'astronomie astrologique surtout était trop étroitement liée à la religion pour qu'on la pût laisser entre les mains des profanes. Ce qui est pourtant remarquable et en même temps honorable pour l'ancienne Égypte, c'est que le délire astrologique n'a point étouffé chez ses prêtres astronomes l'observation exacte, ni empêché les applications pratiques. Il semble que, comme il est arrivé à nombre de savants de nos jours, ils aient fait, dans leurs observations, deux parts indépendantes l'une de l'autre : l'une pour le savoir exact, patient, raisonné ; l'autre pour la divagation superstitieuse.

C. — Comment a évolué l'éducation dans le monde égyptien

Dans ce chapitre j'ai rapproché d'abord toutes les populations ayant autrefois vécu dans l'aire de la civilisation égyptienne ; puis j'ai abordé l'ancienne Égypte elle-même. Aujourd'hui encore les Éthiopiens modernes et les Berbères du Sahara et de la Kabylie sont loin d'avoir atteint le niveau intellectuel de l'ancienne Égypte. En

(1) Champollion le Jeune. *Lettres*. p. 239.

sériant autour de l'empire des Pharaons tous ces Périégyptiens, comme j'ai précédemment groupé les Périsiniques autour de la Chine, on a, encore une fois, le tableau des phases par lesquelles a dû passer l'évolution sociale à travers les âges. Il est vrai que la préhistoire nous manque, mais nous savons que partout elle est assez uniforme, et, d'autre part, les Hovas de Madagascar n'en sont pas encore extrêmement éloignés, malgré le manteau trop neuf de Christianisme, dont on les a hâtivement revêtus. Or, chez eux, il n'existait pas encore d'éducation intellectuelle. La seule éducation en usage était domestique et elle comprenait même l'enseignement de la plupart des arts et métiers indispensables; car la division du travail industriel était à peine commencée.

En Abyssinie, il en est à peu près de même; néanmoins là nous voyons poindre l'enseignement scolaire et il naît autour de la religion; il est clérical. Dans l'Égypte ancienne, il en était de même, en dehors de l'éducation pratique donnée par la famille et les corporations de métier. Rappelons-nous aussi qu'il n'en allait pas autrement dans les anciens États de l'Amérique centrale. Il semble donc qu'il y ait là un mode général d'évolution et nous verrons cette loi, cette règle plutôt, se confirmer pour la plupart des États plus ou moins civilisés, qu'il nous reste à examiner. Parmi ceux que nous avons déjà étudiés, la Chine semble faire exception, mais nous ne connaissons guère que la phase dernière de son évolution sociale et politique. Comment était organisée l'éducation chinoise avant ce qu'on peut appeler la période de Confucius? Nous l'ignorons; mais il n'est pas téméraire de supposer que, dans ce passé lointain, elle a été cléricale, alors qu'elle s'est franchement dégagée de la sauvagerie. Ne voyons-nous pas qu'il en est ainsi chez toutes les populations de race jaune, qui actuellement occupent la Tartarie, la Mongolie, etc. et dont les lamas sont les éducateurs.

[illegible]

CHAPITRE XII

L'ÉDUCATION CHEZ LES ARABES

Sommaire

I. *Les Arabes antéislamiques.* — Le rôle de l'éducation dans l'Islamisme. — L'accouchement chez les Bédouins. — Le nom de l'enfant. — La « taille du nombril » et le bain talismanique. — La circoncision et ses origines. — Entière liberté de l'enfant jusqu'à la circoncision. — Influence éducatrice du clan. — Éducation athlétique et guerrière. — Mœurs belliqueuses des femmes. — Éducation intellectuelle par la littérature. — Grande endurance acquise. — Mépris de la médecine. — La mesure du temps chez les Bédouins. — Le lever héliaque de Sirius. — Le zodiaque lunaire. — Le zodiaque solaire. — Grossière conception de l'univers dans le Koran. — II. *Les écoles arabes élémentaires.* — Le prosélytisme scolaire. — La fondation spontanée des écoles élémentaires. — Organisation des écoles primaires. — Les maîtres. — L'enseignement. — L'étude du Koran. — Situation des maîtres. — Lois tutélaires de la première enfance. — III. *Les écoles supérieures.* — Écoles de mosquée et *médresseh.* — Théologie et science. — Décadence de l'enseignement scientifique. — Organisation des universités. — Leur enseignement. — IV. *La science arabe.* — Primitif éclat de la science arabe. — Culture arabe de l'astronomie et des mathématiques. — Les sciences physiques. — Réputation usurpée de la science arabe. — V. *Comment a évolué l'éducation arabe.* — Point d'enseignement organisé dans l'Arabie préislamique. — Propagande islamique par l'école. — Despotisme des émirs et triomphe de l'obscurantisme.

I. — *Les Arabes antéislamiques*

Déjà, en parlant de l'éducation chez les Berbères, nous avons dû prendre contact avec le système pédagogique

des Arabes et avec leur science et il en serait de même pour tout pays musulman, quelle que pût être la race, car la religion de Mahomet imprègne la vie sociale dans sa totalité ; à vrai dire, elle distingue mal entre ce qui est laïque et ce qui est sacré ; sa prétention est d'embrasser l'homme tout entier, de la naissance à la mort ; en outre elle est, par excellence, la religion prosélytique. En principe, l'Islamisme n'est pas la croyance d'un peuple ou d'une race. Son rêve, et il s'est efforcé de le réaliser avec le fanatisme farouche que l'on sait, c'est de faire entrer, de gré ou de force, le genre humain tout entier dans l'Islam. Pour marcher vers ce but, l'éducation et l'instruction ont servi au Mahométisme autant que le sabre ; elles ont consolidé et fondé moralement l'œuvre de la violence. Dans tous les pays conquis par les sectateurs du Prophète, cette méthode a été employée avec grand succès, et nous avons trouvé des écoles arabes à Tombouctou et en divers points de l'Afrique centrale. Mais cette passion du prosélytisme n'est point innée chez les Arabes. Durant des milliers d'années, l'Arabie préislamique est restée étrangère à cette sauvage ferveur ; aussi, avant de voir ce qu'est l'éducation islamique, il est nécessaire de chercher à connaître ce qu'elle était pendant la période antérieure à l'Islam. Sur ce point, les renseignements historiques seraient assez insuffisants, si l'Arabie ancestrale ne persistait toujours, très peu modifiée par le Mahométisme, à la source même de l'Islam, dans le désert où prêcha le Prophète. Là, il est possible encore de retrouver, en ce qu'elle a d'essentiel, la société nomade et guerrière, que nous a décrite Antar, malheureusement en ne nous disant rien de l'éducation, qui devait être alors ce qu'elle est restée, surtout pratique et familiale. Voyons donc comment naît et comment est élevé l'enfant chez les Bédouins d'Arabie.

La femme bédouine accouche en la seule présence et

avec le seul aide d'une matrone, faisant office de sage-femme. Celle-ci commence par s'asseoir sur le sol de la tente ; puis elle prend sur ses genoux la parturiente et, au moment de la naissance, elle reçoit l'enfant sur un tamis placé entre les cuisses de la mère (1). Ensuite la matrone, après avoir couché la femme, appelle le père de l'enfant et, à travers la paroi de la tente, elle lui apprend quel est le sexe du nouveau-né, ce qui lui vaut un présent indépendant de ses honoraires. Une fois informé, le père va porter la nouvelle aux parents et amis, qui attendent soit en plein air, soit dans une tente. Tout le monde le félicite et les femmes chantent ou poussent leur cri de joie habituel « *lililili* » (2).

Trois jours plus tard et en présence des proches assemblés, la matrone interpelle le père, en lui disant : « Quel nom veux-tu donner à l'enfant ? » En cela, on se conforme ordinairement à la tradition ; un garçon reçoit le nom de son aïeul ; une fille celui de sa grand'mère ; pourtant on nomme parfois les enfants d'après une circonstance insignifiante, comme le font les sauvages. Tel enfant, par exemple, sera appelé « chien », parce qu'un chien s'est trouvé par hasard près de la mère au moment de l'accouchement (3). A partir de ce moment, le père change lui-même de nom ; il ne s'appelle plus que « le père de... » et on l'offenserait gravement, en lui donnant le nom qu'il avait porté jusqu'alors (4).

Le septième jour après la naissance, on célèbre une grande cérémonie, dite « de la taille du nombril », autrement dit de la chute du cordon ombilical. En présence d'une nombreuse assistance cette fois, la matrone accoucheuse fait chauffer de l'eau dans un

(1) Mayeux. *Les Bédouins*. t. III. 176.
(2) *Ibid.* 177.
(3) Burckhardt. *Voy. en Arabie*. II. 71.
(4) Mayeux. *Bédouins*. 179.

grand vase, préparé d'une curieuse façon. La surface intérieure en a été couverte soit de formules ou versets sacrés, soit d'initiales des noms de prophètes ou de saints personnages, ou même, si personne ne sait écrire, de certaines figures ou signes cabalistiques probablement plus anciens que le Koran. L'enfant est lavé dans l'eau du vase par la matrone, qui récite en même temps des formules pieuses et souhaite au nouveau-né toutes sortes de vertus et de prospérités. Pour finir, les assistants déposent, dans le vase vide, de l'argent ou des présents (1). Nos études antérieures nous mettent en mesure d'expliquer cette singulière pratique, que l'on a rapportée sans en comprendre le sens. C'est une simple variante d'une autre coutume arabe, que j'ai déjà signalée, celle de boire l'eau qui a servi à laver une inscription koranique écrite sur une planchette ou d'avaler des papiers talismaniques, sur lesquels on a écrit des versets du Koran. Dans la cérémonie « de la taille du nombril », l'eau, qui a lavé et dissous les caractères sacrés, n'est pas bue, mais elle baigne l'enfant et par conséquent doit lui être fort utile, ne fût-ce que pour le préserver soit des *djinns* malfaisants, soit du mauvais œil, c'est-à-dire de redoutables dangers. Chez les Bédouins d'Égypte, dès que l'enfant est né, on lui crie dans l'oreille droite l'*adan*, l'appel à la prière, qui doit le préserver des *djinns* et du mauvais œil (2) ; ce qui est évidemment une précaution analogue à celle du bain talismanique. C'est encore pour écarter ces mystérieux périls, que l'on s'abstient toujours soigneusement de louer la beauté d'un enfant ; au contraire on a bien soin de s'écrier par prudence : « Oh ! qu'il est laid ! » (3).

Le sevrage des enfants se fait tardivement, à deux, trois

(1) Mayeux. *Bédouins*. 182.
(2) Ed. d'Or. *Inst. publ. en Égypte*. 70.
(3) *Mœurs des Arabes*. 282.

et même quatre ans; du moins il en est encore ainsi chez les Bédouins d'Égypte, qui ont certainement conservé beaucoup des vieilles mœurs. Chez eux aussi, les enfants restent nus ou à peu près jusqu'à six ou sept ans (1).

Toutes ces coutumes remontent sûrement aux âges préislamiques. Le fait que, dans la cérémonie « de la taille du cordon », on peut remplacer les versets du Koran, etc., par des caractères magiques, l'atteste assez clairement. Quant à l'époque tardive du sevrage et à la nudité durant la première enfance; ce sont des traits ordinaires chez toutes les populations à demi sauvages.

Une autre coutume, d'une importance capitale chez les Musulmans, la circoncision, est aussi fort antérieure à Mahomet. Elle était usitée en Arabie, des siècles avant la naissance du Prophète, et nous avons vu qu'elle est probablement d'origine égyptienne. Chez les Arabes préislamiques, l'opération de la circoncision a pu se pratiquer peu de temps après la naissance. Mais sur ce point le Koran est muet; même il ne parle pas de la circoncision, à laquelle Mahomet ne semble pas avoir pensé. Actuellement, cette petite opération, qui équivaut chez les Musulmans, au baptême chrétien, se fait assez tardivement, entre six et seize ans, généralement vers six à sept ans. On ne doit pas la pratiquer avant que l'enfant puisse prononcer la formule sacramentelle : « Il n'y a pas d'autre Dieu que Dieu; Mahomet est l'apôtre de Dieu ». La légende arabe veut que cette excision, de si extrême importance, soit une mutilation expiatoire, enseignée par l'ange Gabriel à Adam et ayant pour but de punir la chair même, dont la révolte avait entraîné au péché le père du genre humain (2). Parmi les Bédouins la cérémonie de la circoncision ressemble beaucoup à ce qu'elle est aujour-

(1) Ed. d'Or. *Instruction publique en Égypte*. 72

(2) G. Sale. *Observ. hist. sur le Mahom.* Livre IV.

d'hui dans les villes arabes; elle est seulement plus simple. L'enfant, placé sur un cheval, est promené par un cortège de parents et d'amis, qui chemin faisant, poussent des cris. L'*imâm* lui-même remplace souvent le barbier opérateur et alors l'enfant lui est amené en cérémonie (1).

La circoncision clôt la première enfance, pendant laquelle aucune éducation méthodique n'est donnée à l'enfant. On lui laisse seulement une pleine et entière liberté et il peut se développer sans gêne. Parfois chez les Bédouins, le père encourage son enfant à frapper et à injurier les étrangers (2). On sait que, d'après les mœurs primitives des Arabes, est étranger quiconque n'appartient pas au clan ou tout au moins à la tribu. Or, un Bédouin n'a de devoirs sociaux que vis-à-vis des membres du petit groupe, dont il fait partie intégrante. Sur tout le reste, il a le droit de *rhazia* et il en use. Au contraire, des liens serrés le relient à ses consanguins du clan ; dans ce petit groupe, règne une solidarité étroite ; aussi, et sans qu'on s'y applique, l'influence de ce milieu presque familial donne l'éducation morale et marque le caractère des enfants d'une empreinte spéciale. En effet, les petits bédouins vivent toujours sous les yeux d'hommes d'âge mûr; c'est pourquoi, dès la première enfance, ils prennent un maintien sérieux (3). Dans le clan, l'existence est quelque peu austère. Point de divertissements bruyants : la musique et la danse sont réputées presque indécentes, l'usage des boissons fermentées est interdit (4). Toujours les conversations sont convenables, quoiqu'on ne s'y gêne point pour nommer par leur nom toutes les parties du corps sans exception ; mais la chose se fait simple-

(1) Mayeux. *Loc. cit.* 183.
(2) Burckhardt. *Loc. cit.* II. 72.
(3) Niebuhr. *Descript. de l'Arabie.* I. 32.
(4) *Ibid.* 32.

ment, honnêtement. On n'entrave d'ailleurs en rien le babil des enfants, ni la loquacité des femmes, quoique les Bédouins aiment qu'on dise beaucoup de choses en peu de mots et d'un ton doux, toujours égal (1). Ils écoutent néanmoins avec grand intérêt les bons orateurs, les orateurs éloquents (2).

Fort illettrés, même sachant rarement lire, ils donnent surtout aux enfants une éducation athlétique ; ils leur enseignent, de très bonne heure, à lutter, à courir, à porter de pesants fardeaux, à tirer de l'arc, à manier la lance, à lancer des dards, à se servir de la fronde, surtout à monter à cheval et à se tenir sur un chameau. Dès que l'enfant est capable de manier une monture, il accompagne son père en voyage et même au combat. Alors se fait l'éducation guerrière ; on enseigne surtout aux jeunes garçons à surprendre l'ennemi, à tendre des embuscades (3). L'enfant bédouin est cavalier et guerrier à l'âge où les nôtres jouent encore avec des sabres de fer blanc et chevauchent sur un bâton. Les petites guerres de tribus ou contre certains princes, les attaques de caravanes étant de tous les jours, les Bédouins s'habituent dès l'enfance à braver la mort en combattant (4). Dans quelques tribus on voit les femmes elles-mêmes faire assaut de courage avec les hommes, se servir des mêmes armes et monter à cheval, comme eux (5). Il en est même qui sont plus habiles que les hommes à se servir de l'arc, de la fronde, du javelot, à lancer en galopant des bâtons de quatre à six pieds de long (6). — On peut dire que le petit bédouin grandit dans une école de gymnastique guerrière. — Ce n'est pas tout ; il exerce aussi le sens le plus utile au

(1) *Mœurs des Arabes*. 163.
(2) Mayeux. *Bédouins*. t. III. 8.
(3) *Ibid*. 186-188.
(4) *Ibid*. t. II. 117.
(5) *Ibid*. 150.
(6) *Ibid*. t. III. 1. 2.

désert : la vue. Dès l'enfance, on rivalise à qui découvrira ou verra le mieux un objet donné à une grande distance ; car l'acuité de la vue est tenue pour une qualité très précieuse (1).

L'éducation physique et l'éducation morale, adaptées toutes deux à l'existence des Arabes primitifs, ne manquent donc pas aux enfants des Bédouins ; mais ils reçoivent aussi une certaine éducation intellectuelle, consistant surtout à développer leur mémoire, à l'orner et à leur faire bien connaître les beautés et finesses de la langue. On enseigne, en les racontant sans cesse, les histoires des héros du désert, des personnages fameux par leurs vertus ; on narre des apologues, des contes dans le genre des *Mille et une nuits* ; on apprend aux enfants des proverbes, des locutions métaphoriques ; on s'exerce devant eux et on les exerce à composer, à l'impromptu, des distiques ; car un Bédouin bien élevé doit s'énoncer avec grâce. La plupart des enfants deviennent ainsi, sans y songer, maîtres en beau langage et l'on voit des petits garçons, des petites filles, qui peuvent improviser sur un sujet quelconque ou achever instantanément des distiques, dont on leur dit seulement les premiers vers (2).

Un Bédouin, dont l'éducation est complète, est donc à sa manière un lettré ; mais surtout il est agile, très robuste, dur à la fatigue, patient à la douleur, capable, sans que sa santé en souffre, de supporter la faim, la soif, la fatigue, de résister aux intempéries, de marcher pieds nus sur le sable surchauffé, de s'exposer presque sans vêtements, aux rayons d'un soleil ardent (3).

Les Bédouins appellent avec mépris les Arabes des villes « habitants à ciel couvert » (4). Rarement malades, ils

(1) Mayeux. *Bédouins*. t. III. 3.
(2) *Ibid*. 190. 193.
(3) *Ibid*. t. II. 137. 138.
(4) *Ibid*. 132.

se soignent peu et toute leur médecine est une médecine de bonne femme; ils ont leurs simples, leurs infusions de racines, etc. (1). En général, ils dédaignent les médecins. Dans un recueil fort estimé (*Kitâb el-Hhadyts*) et contenant des légendes, dont Mahomet est toujours le héros, un récit résume bien l'opinion des Arabes sur la médecine des Francs. Il s'agit d'un prince grec, qu'on ne nomme pas, mais qui aurait expédié au Prophète, à titre de présents, trois choses selon lui d'une inestimable valeur, savoir : un chapelet de superbe corail, une très belle Géorgienne et enfin un médecin extrêmement habile; le tout avec une lettre d'envoi. Le Prophète répondit en ces termes: « Louange à Dieu, qui inspire ses élus. Nous te remercions sincèrement des dispositions amicales, que tu manifestes envers notre personne bénie. Ton chapelet a été accepté avec grand plaisir; notre satisfaction de l'esclave géorgienne est complète et nous l'avons placée honorablement dans le harem. Quant au médecin, nous te le renvoyons. Grâce à Dieu et à nos mœurs, toute sa science nous est inutile; car nous ne mangeons que pour satisfaire notre faim; nous ne buvons que pour étancher notre soif; nous ne dormons que si le sommeil nous accable. Si vous en faisiez autant, vous autres qui habitez à ciel couvert, le pain manquerait, bientôt et sans faute, à tous les professeurs de l'art le plus pernicieux. Nous te saluons (2) ».

La science des Arabes nomades, des Bédouins en général, est nulle et ne doit guère dépasser celle des Arabes préislamiques. En dehors de leur goût pour le beau langage et la poésie, ils sont dénués de curiosité intellectuelle et de notions scientifiques. Leur jour est bien de vingt-quatre heures, comptées d'un coucher de soleil à un autre; mais ils n'ont aucun procédé pour mesurer les heures et

(1) Mayeux. *Bédouins*. t. II. 133.
(2) *Ibid.* 131-132.

ils s'en figurent très imparfaitement la durée. Seules, les heures de midi et de minuit sont bien déterminées; pour les autres, on les indique approximativement: « c'était vers midi; c'était vers le soir, etc. ». — Les mois sont lunaires ; mais le nombre de leurs jours se compte par à peu près. Arrive-t-il que le temps soit couvert, le jour où la nouvelle lune commence à être visible? alors on se gêne pas pour faire commencer le mois un jour plus tard. — Comme l'année lunaire est trop courte de onze jours, les Arabes y remédient en comptant sept mois de 31 jours, quatre de 30, un de 28 et un de 29 (1).

Les Arabes voisins du Golfe Persique et peut-être ceux de toute l'Arabie connaissent surtout, parmi les étoiles et constellations, Sirius et ils observent l'instant où cette étoile sort assez des rayons du soleil pour qu'on la puisse voir, le matin ; car à partir de ce moment la chaleur diminue (2). Il n'est pas sans intérêt de remarquer que les Égyptiens observaient aussi le lever héliaque de Sirius et même en avaient fait le point initial de leur année. Le plus grand effort de l'astronomie primitive des Arabes semble avoir été de déterminer un *Zodiaque lunaire*, composé des 28 *maisons*, que la lune habite successivement, une chaque nuit (3).

L'invention du Zodiaque solaire est de date plus récente que celle du Zodiaque lunaire et il est peu probable que les Arabes l'aient trouvée d'eux-mêmes. Tout récemment encore, les plus savants d'entre eux comptaient sur leurs doigts les douze signes du Zodiaque; mais très peu connaissaient les étoiles (4). C'était encore d'après le Zodiaque lunaire, que les astrologues arabes faisaient leurs

(1) Niebuhr. *Loc. cit.* I. 155-156.
(2) *Ibid.* 162.
(3) G. Sale. *Loc. cit.* Liv. I. p. 476.
(4) Niebuhr. *Loc. cit.* 160.

prédictions (1). Comme bien d'autres peuples, c'est surtout dans un but astrologique, que les Arabes ont quelque peu étudié le ciel (2). Niebuhr rapporte que, chez un astrologue, il a pu voir un globe céleste en cuivre, sur lequel les étoiles avec leurs noms étaient indiquées en or et qui avait été construit à la Mecque (3), mais sûrement d'après une science à la fois beaucoup plus récente que celle des Bédouins et relativement plus avancée; car les Arabes primitifs s'étaient fait de l'univers une idée des plus grossières, que l'on trouve même encore exprimée dans le Livre sacré des Musulmans.

Ainsi, d'après le Koran, la terre, disque plat, est maintenue en place par le poids de ses montagnes; le ciel est une voûte solide, un dôme plutôt, reposant par ses bords sur le cercle terrestre; il existe sept cieux superposés, et, de ces cieux, le plus élevé est la résidence de Dieu, dont le trône est supporté par des animaux ailés. Les étoiles filantes sont des pierres incandescentes, lancées par les anges aux esprits impurs, quand ceux-ci ont l'insolence de trop s'approcher des cieux (4). Quelques-uns de ces concepts grossiers paraissent venir d'Assyrie; mais on les doit plutôt considérer comme ayant été communs à tous les Sémites primitifs.

II. — *Les écoles arabes élémentaires.*

Après Mahomet, les écoles arabes naquirent de l'ardeur même du prosélytisme et de la conquête. Dans les pays plus civilisés que l'Arabie et où les bandes musulmanes firent irruption, il existait déjà des écoles organisées; or en tout pays l'école, si la religion la confisque,

(1) G. Sale. *Loc. cit* Liv. I. 476.
(2) Niebuhr. *Loc. cit.* I. 171.
(3) *Ibid.* 166.
(4) Draper. *Développement intellectuel en Europe.* II. 114.

est un puissant moyen de propagande; enfin les conquérants avaient besoin, sous peine de se noyer dans les contrées envahies par eux, de s'agréger une partie au moins des populations soumises et aussi de garantir leurs propres enfants contre la contamination des doctrines infidèles. Cependant ce fut surtout des écoles supérieures, mais théologiques, dont un certain nombre servirent de noyau à des Universités encore existantes, que créèrent d'abord les Arabes. Les écoles primaires se fondèrent, pour la plupart, d'elles-mêmes, sans aide et sans contrôle. Encore dans ces dernières années, en Égypte, quiconque parvenait à réunir autour de lui quelques enfants était libre d'ouvrir une école, qu'il installait où il pouvait: dans une cour de maison, sous un hangar, dans la cour d'une mosquée ou sous sa colonnade extérieure. L'intérieur du Saint Lieu ne donnait asile qu'à un enseignement d'ordre plus élevé.

Ces écoles élémentaires sont, toutes, de même type et on les trouve dans toutes les parties du monde musulman. Les mieux organisées, les plus durables, sont ou subventionnées par certains quartiers des villes (1) ou entretenues, quelquefois créées par des donations, par des biens dits *Wakoufs*. De ces dernières les unes sont indépendantes; d'autres, du moins en Égypte, sont contrôlées par le gouvernement (2). Enfin il existe aussi des écoles de village, ne comptant qu'un très petit nombre d'élèves et trop souvent tenues par un maître extrêmement ignorant (3).

Dans les grandes villes, comme à Alexandrie, on construit, pour nombre d'écoles primaires, des édifices spéciaux, bien appropriés au but à atteindre et d'un style architectural particulier, des locaux où l'on trouve à la

(1) Oscar Lenz. *Timbouctou*. I. 455.
(2 Ed. d'Or. *Instruc. publ. en Égypte*. 62.
(3) *Ibid*. 109.

fois de l'air, du jour, de l'ombre et un espace suffisant (1). Dans les villes, ces écoles élémentaires sont très nombreuses et très fréquentées; aussi, même au Maroc, la population urbaine sait-elle en général lire et écrire ; mais les campagnards et les nomades n'ont reçu à peu près aucune instruction (2).

L'école primaire, la *Kouttâb*, n'a pas changé depuis des siècles (3). Qui en voit une, les voit toutes. A Alexandrie, les enfants vont à l'école, le matin, et n'en sortent que vers six heures du soir; pourtant, le jeudi, la classe cesse à midi. Les jours ordinaires, les enfants font un léger repas composé de pain, de dattes, de fèves, de lupins. Souvent le maître mange avec ses élèves et de leur provende (4), ce qui est à la fois familial et économique. Cette école primaire se retrouve partout dans le monde arabe, à peu de choses près la même et autant que possible adjacente à une mosquée. La classe des maîtres ou *Fiqi*, c'est-à-dire des hommes instruits dans les lois de l'Islam, ne possède qu'un mince bagage de savoir, quoiqu'elle soit ordinairement composée d'anciens élèves, ayant plus ou moins suivi les cours dits supérieurs des mosquées. Les *Fiqi* sont des espèces de moines laïques, vivant surtout des services religieux qu'ils rendent. A l'occasion des notables événements de famille, circoncisions, mariages, morts, ils vont, dans les maisons, faire des lectures du Koran. Dans l'opinion des Arabes, le Koran est la source même de tout savoir. Pour exercer son métier de maître d'école, il suffit donc à un *fiqi* de savoir le Koran par cœur; il en est même, qui ne savent ni lire, ni écrire ; mais cela ne les empêche point de tenir leur école. Leur aide, l'*arif*, trace pour eux les modèles d'écriture. D'au-

(1) Ed. d'Or. *Loc. cit.* 52, 53, etc.
(2) Oscar Lenz. *Timbouctou*. I. 455.
(3) Ed. d'Or. *Loc. cit.* III.
(4) *Ibid.* 66-67.

tres *fiqi* sont aveugles et n'en enseignent pas moins, mais de mémoire (1). La lecture du Koran, l'écriture, tout au plus, la valeur numérique des lettres et parfois les plus simples règles de l'arithmétique : voilà tout ce que les élèves peuvent apprendre à l'école élémentaire ; il est rare qu'on y joigne quelques notions de géographie, mais d'une géographie tout à fait fantastique (2). Souvent le *fiqi* n'a pas la moindre idée du calcul et, en Égypte, pour l'apprendre, l'enfant va demander des leçons à un peseur public. Le populaire compte, comme il peut, sur ses doigts, sur ses orteils, etc, (3). Il est assez probable qu'on ne procédait pas autrement dans l'Égypte ancienne, où l'on devait sûrement se préoccuper fort peu d'instruire la classe servile.

Le matériel scolaire est des plus simples ; il se compose, pour chaque écolier, d'une tablette en bois ou en fer battu et en outre d'un étui en cuivre renfermant quelques roseaux (*Kalam*, calamus). Une petite boîte, soudée à cet étui, contient un morceau d'éponge imbibé d'encre. L'école ne fournit pas ces objets, qui, tous, sont apportés par l'élève (4). La tablette sert à l'enfant pour y tracer les caractères. On apprend simultanément à lire et à écrire ; car lettres, syllabes et mots s'écrivent toujours, en même temps qu'on les prononce. En premier lieu, l'enfant se familiarise avec les lettres, d'abord avec les consonnes, puis avec les points-voyelles et les signes orthographiques ou numéraux. Quand il sait prononcer et écrire les lettres, l'élève aborde les syllabes simples, celles qui commencent par des consonnes et qui peuvent produire 115 combinaisons. Viennent ensuite les syllabes commençant par des voyelles. Après quoi on s'occupe des mots faciles. Ces mots sim-

(1) Ed. d'Or. *Instruc. publ. en Égypt.* 62.
(2) *Ibid.*
(3) *Ibid.* 92.
(4) *Ibid.* 77.

ples, le *fiqi* les écrit; l'enfant les épelle et les lit à haute voix (1). Mais le mode d'écriture n'est pas le même dans tout l'Islam; il varie, dans le détail, suivant la province, la race, etc., de sorte qu'à la seule inspection d'une adresse, on devine la provenance d'une lettre (2). L'écriture ne s'est pas encore individualisée.

A l'école, le *fiqi* n'enseigne jamais qu'à un seul élève à la fois; mais à tour de rôle les élèves viennent s'asseoir auprès du maître, montrer ce qu'ils ont écrit, réciter ce qu'ils ont appris et enfin recevoir une nouvelle tâche (3).

Quand l'enfant sait lire, alors commence la grande étude, celle qui est la raison même de l'école. Elle consiste à apprendre par cœur tout ou partie du Koran; l'élève commence le Livre par la fin; car les dernières sourates sont plus courtes, plus claires que les autres et enfin elles passent pour avoir été révélées les premières. Ordinairement l'école ne possède qu'un seul exemplaire du Koran, au plus deux ou trois, parfois aucun; dans ce dernier cas, le *fiqi* récite les versets de mémoire (4). En apprenant ces lignes sacrées, l'élève les prononce à voix haute et toujours en se balançant sur les hanches. Tous les élèves piaillent ainsi à la fois, ce qui n'empêche pas le maître de redresser leurs fautes individuelles, soit de prononciation, soit de mémoire, même de corriger au besoin d'un coup de sa longue baguette les écarts de tenue ou de conduite (5). Ces petites corrections accidentelles ne sont pas les seuls moyens disciplinaires; pour les fautes graves, par exemple, pour insubordination, le maître peut appliquer une légère bastonnade sur la plante des pieds, que protège d'ailleurs une épaisse couche d'épiderme

(1) Ed. d'Or. *Loc. cit.*, 77.
(2) Burckhardt. *Voy. Arab.* I. 295.
(3) Ed. d'or. *Loc. cit.* 77.
(4) *Ibid.* 78. 79.
(5) *Ibid.* 81. 83.

corné. Enfin le poteau et le cep constituent les plus graves moyens de répression (1), ceux qui punissent les grosses fautes.

Dans ces écoles primaires, l'étude du Koran est toute machinale, mnémonique; il s'agit de savoir répéter, comme un perroquet, nullement de comprendre, ce qu'on récite. Au moment de quitter l'école, quand l'instruction est complète, quelques bons élèves peuvent débiter de mémoire le Koran tout entier; mais c'est surtout ce livre, que l'écolier a appris à lire, et, si on lui donne d'autres ouvrages, il les déchiffre avec bien moins de sûreté (2).

Chaque année, des examens mettent en relief les meilleurs élèves, que récompensent ensuite des cadeaux et une procession solennelle (3). — Pour rétribution de ses peines, le *fiqi* ne reçoit aucun traitement fixe ; mais, chaque jeudi, les élèves lui apportent une piastre, une piastre et demie ou deux piastres (une piastre = 0 fr. 26); ce qui fait, approximativement et pour l'année, vingt francs par élève, soit en moyenne pour une vingtaine d'élèves, car beaucoup ne paient point, une somme de 400 fr. par an. En outre, les parents aisés font au maître de petits cadeaux, d'une ou deux piastres, par exemple, à chaque étape scolaire heureusement franchie: quand l'enfant sait lire ; quand il sait écrire ; quand il connaît les nombres ou la valeur numérique des lettres ; quand il sait de mémoire un certain nombre de *sourates*; surtout quand il peut triomphalement réciter tout le Livre (4). — Enfin, durant le Rhamadan, lors de la fête où l'on célèbre la fin des études pour les élèves suffisamment instruits, le fond des *Wakoufs* fait au *fiqi* divers petits cadeaux, qui ne sont pas à dédaigner : un

(1) Ed. d'Or. *Loc. cit.* 83.
(2) *Ibid.* 86. 86.
(3) *Ibid.* 110.
(4) *Ibid.*

tarbouch élégant, une pièce de cotonnade, etc. (1). En pays arabe, comme en pays chrétien, le métier de maître d'école enrichit rarement son homme.

Néanmoins ces écoles si modestes, si imparfaites, ces maîtres si peu savants et si mal rétribués ont joué et jouent encore un grand rôle dans le maintien et la propagation de la foi islamique ; ils en sont le ciment. Grâce à eux, un lien moral et intellectuel relie les membres si divers, si disséminés du grand corps de l'Islam. La pauvreté même des idées et des notions, que propagent ces écoles, les rend accessibles à tous, quelle que soit la race, quel que puisse être le pays. On comprend donc que la charité, devoir prescrit à tous les Musulmans, et généralement rempli par eux, même par les plus pauvres, s'exerce souvent sous la forme de fondation d'écoles (2), dont chacune ne nécessite pas une grosse somme.

La législation islamique s'est aussi préoccupée de l'éducation première des enfants et elle l'a fait avec une sollicitude éclairée, ne négligeant pas même certains détails, dont nos codes civilisés ne se soucient guère. Voici ce qu'on lit à ce sujet dans la *Jurisprudence musulmane* de Khâlil (3) : « Ne confier les soins et l'intelligence de l'enfant qu'à une personne (homme ou femme) jouissant de la plénitude de sa raison, n'étant ni étourdie, ni irréfléchie, ni d'un naturel dur et cruel ; à une personne d'un âge pas trop avancé, en état de pouvoir s'occuper de l'enfant et ayant de bonnes mœurs. » — Quoique le salut de l'enfant prime tout aux yeux du législateur musulman, il ajoute que, pour cette fonction, la qualité de Musulman n'est pas indispensable ; et, certes, c'est là, pour un

(1) Ed. d'Or. *Loc. cit.* 67.
(2) *Ibid.* 50. 52
(3) Khâlil. *Jurisprudence musulmane.* t. VI. Ch. XII. Section III. par. 2 (page 162, etc.)

croyant, une grosse concession. Puis Khâlil continue ainsi : « L'homme chargé de l'enfant doit avoir une famille, qui sache et puisse s'en occuper ; il lui faut ou une concubine, ou une femme légitime, ou une domestique, qu'elle soit esclave ou gagée ; car l'homme n'a pas la patience de la femme pour les soins de l'enfance (1). » Ce n'est pas tout encore. Il faut que la femme, à qui on confie l'élevage, ne soit pas mariée depuis peu ; car alors elle pourrait être distraite de son devoir ; aussi, dans ce cas, le droit d'élevage est enlevé à la femme et il passe à la personne qui suit dans l'ordre de la parenté (2). — La personne, qui élève l'enfant, qu'elle soit sa mère, sa parente ou une étrangère, reçoit du père ou du tuteur la nourriture et le logement de l'enfant. Les dépenses d'entretien sont réglées par le Kadi (3). — Autre précaution : « Le fidèle libre, ayant l'autorité paternelle (le père ou le tuteur), ne doit pas voyager à une distance de seulement six *bérid*, sans emmener avec lui l'enfant et la femme qui en a soin » (4). — Quoique plus savantes, plus compliquées que celles de l'Islam, nos législations européennes ne descendent pas ou plutôt ne s'élèvent jamais à ce rôle de tuteur prévoyant de la première enfance. C'est que, dans le code des Arabes comme dans tous ceux des très anciennes sociétés, la grande préoccupation du législateur a été de favoriser l'accroissement de la population. Dans nos codes plus modernes, on a surtout pensé à la propriété, à l'argent.

III. — *Les écoles supérieures.*

L'enseignement primaire s'est créé chez les Arabes presque de lui-même, par le zèle des particuliers, par les

(1) Khâlil. *Loc. cit.* 162.
(2) *Ibid.* 163.
(3) *Ibid.* 168.
(4) *Ibid.* 165.

fondations individuelles. Pour l'enseignement secondaire et surtout supérieur, il a été favorisé par les Khalifes. Mais les particuliers riches ont souvent fondé non seulement des écoles secondaires, des *médresseh*, mais encore des écoles spéciales, destinées à l'étude de la tradition et de la Loi du prophète, des écoles supérieures de mosquée où l'on enseignait la théologie et le droit, en outre des bibliothèques, etc. (1). On a conservé le nom du premier Musulman, qui enseigna le Koran dans une mosquée : ce fut un certain Abou Darda, qui mourut, l'an 32 de l'Hégire (2).

Les écoles de mosquée furent surtout théologiques ; au contraire les *médresseh* eurent un caractère plus laïque et les sciences profanes y trouvèrent asile (3). A Bagdad, en 631 de l'Hégire (1230), Al Mostanser fit construire une des plus splendides *médresseh*, où l'on enseigna la médecine (4).

Au cours de leurs conquêtes, les khalifes fondaient ou transformaient des capitales, dans lesquelles affluaient, autour d'eux, les savants et les artistes. Koufa, la capitale du khalife Omar, devint tout d'abord le foyer artistique et scientifique de l'orient arabe. De Koufa, une écriture spéciale, le *Koufique*, analogue à l'écriture syriaque, se répandit dans le monde musulman (5). A Damas le khalife Othman chargea des théologiens de réviser la rédaction du Koran. Puis vinrent les centres intellectuels de Bagdad, d'Alep, de Kairouan en Tunisie, du Kaire, de Cordoue (6). Mais ces écoles n'eurent souvent qu'une prospérité relativement courte ; car, au fur et à

(1) Ed. d'Or. *Loc. cit.* 121-122.
(2) *Ibid.* 122.
(3) *Ibid.* 124.
(4) *Ibid.* 123.
(5) *Ibid.* 118.
(6) *Ibid.* 120-121.

mesure de la marche en avant des khalifes, les capitales se déplaçaient, changeaient et de nouvelles fondations scolaires remplaçaient les anciennes. Ces écoles arabes ne furent pas exclusivement théologiques. Ainsi, à Bagdad, Mamoun, fils d'Aroun, créa des observatoires, calcula lui-même des tables astronomiques et fit mesurer un méridien dans les plaines de la Mésopotamie. A Cordoue, fut instituée la première école de médecine européenne, et Hakim II (961-976) forma, dans son palais, une bibliothèque de 600.000 volumes (1). Au Caire, Azis le dyn Illah créa, à la mosquée d'El Azhar, des cours dont le professeurs touchaient un traitement fixe (2). L'école El Azhar (la fleurie) du Caire fut fondée en 970, un an seulement après la capitale (3). Elle est encore florissante et je la décrirai tout à l'heure. Mais la plupart des autres centres d'enseignement ont disparu. Même à la Mecque, dans la ville sainte, les nombreuses *médresseh* d'autrefois ont été, l'une après l'autre, converties en logements pour les pèlerins. La population de la ville ne songe plus qu'à gagner de l'argent pour cette vie et le paradis dans l'autre (4). Au Maroc, il existe encore des écoles de théologie à Tetouan, Marrakech, Fez. Les sciences, la médecine, la chimie, l'astronomie, les mathématiques s'enseignent toujours dans ces universités ; mais, exactement comme elles étaient en Espagne, du temps de la domination arabe, sans aucun progrès (5). Aujourd'hui la mieux conservée et la plus vivante des grandes écoles arabes est celle du Caire, El Azhar. Par elle, on peut se faire une idée suffisante des autres. De tout temps cette école a joué un grand rôle intellectuel parmi les populations mu-

(1) Ed. d'Or. *Loc. cit.* 131.
(2) *Ibid.* 132.
(3) *Ibid.* 139
(4) Burckhardt. *Loc. cit.* t. I. 291.
(5) Oscar Lenz. *Timbouctou.* I. 455.

sulmanes, et des milliers d'étudiants, venus de tous les points de l'Islam, même de l'Inde, même du Soudan africain, y affluent encore (1).

Quoiqu'en général, en pays musulman, l'enseignement n'ait rien d'officiel ; pourtant le chef, le cheik, d'El Azhar est actuellement nommé par le gouvernement ; le poste, qu'il occupe, est d'ailleurs purement honorifique, mais il procure à son titulaire une grande influence. Les professeurs d'el Azhar sont nombreux ; on n'en compte pas moins de 314, appartenant à quatre sectes différentes ; mais ils ne touchent d'autre traitement que des contributions volontaires (2). Point de nominations officielles à tel ou tel cours. Qui est capable d'enseigner enseigne, si bon lui semble ; du moins il n'y a pas de contrôle d'État. Les élèves ayant coutume de se rassembler par groupes pour se rémémorer et pour répéter les leçons qu'ils ont entendues, de nouveaux professeurs sortent, de temps en temps, de ces petites réunions et s'essaient à l'enseignement. Comme il est admis que tout le monde a le droit d'argumenter un professeur quelconque, les anciens professeurs, les cheiks, se mêlent à l'auditoire des débutants et discutent parfois avec eux. L'auditoire est juge du combat et, suivant l'insuccès ou le succès de l'argumentation, le nouveau professeur ou disparaît ou prend définitivement place sans autre investiture parmi les professeurs de la mosquée (3).

A El Azhar, le plan des études est borné ; on se propose seulement de former des *fiqi*, des jurisconsultes et des théologiens. L'enseignement est divisé en quatre sections, dont les deux premières, consacrées à la grammaire et à la syntaxe, sont préparatoires ; dans la troisième, on pro-

(1) E. d'Or. *Loc. cit.* 142.
(2) *Ibid.* 149-151.
(3) *Ibid.* 152-153.

fesse la science et l'unité de Dieu ; on y énumère et on y décrit les qualités essentielles de la divinité ; dans la quatrième section, on s'occupe de Droit et on enseigne les innombrables commentaires du Koran.

Pour s'assimiler ces connaissances, pourtant si creuses, les élèves travaillent avec une ardeur extrême, mais en n'exerçant guère que leur mémoire, et sous ce rapport, ils font des prodiges, d'inutiles prodiges. — Pourtant aux cours jugés essentiels, que je viens d'énumérer, on en joint d'autres de rhétorique, d'éloquence, de prosodie, de logique, même d'arithmétique, mais d'arithmétique entendue surtout comme exercice de calcul mental ; enfin des cours de géométrie et d'astronomie (1). Tout à l'heure nous verrons ce que vaut cette science musulmane. — Mais ce qui est admirable, c'est le zèle des étudiants, leur naïve admiration, les exclamations, le frémissement de plaisir, par lesquels ce sentiment se manifeste (2).

Pour faire sa leçon, le professeur s'accroupit simplement sur une natte, au pied d'une colonne ; ses élèves l'entourent, récitent la formule sacrée, la *fat'hak* ; puis la leçon commence. Souvent le maître s'interrompt pour interroger tel ou tel élève, afin de voir s'il a été compris (3). La leçon terminée, les étudiants s'inclinent jusqu'à terre pour baiser la main du professeur toujours accroupi sur sa natte (4).

La mosquée où se font les cours est en même temps le domicile des étudiants, et ils ne la quittent guère ; ils y mangent ; ils y dorment sur des nattes ; ils y échafaudent, le long des parois, les caisses contenant leurs pauvres hardes et les objets qu'ils possèdent. Rien ne limite la durée des études ; pourtant elle est en moyenne de deux

(1) E. d'Or. *Loc. cit.* 161-163.
(2) *Ibid.* 172.
(3) *Ibid.* 158.
(4) *Ibid.* 172.

à trois ans; mais certains étudiants restent à la mosquée jusqu'à la vieillesse (1).

L'enseignement étant surtout oral et mnémonique, il y a des étudiants aveugles, auxquels leurs camarades et quelquefois le professeur lui-même apprennent patiemment les textes à retenir, en les leur lisant avec une grande lenteur (2).

Les sciences d'observation, la médecine et l'alchimie, sciences évidemment connexes dans l'opinion musulmane, ont été longtemps enseignées au Caire, non dans la mosquée, mais à l'hospice des aliénés, au Moristan (3). A vrai dire la science arabe, surtout la science d'observation, existe à peine et, lors du voyage de Niebuhr en Arabie, la plupart des médecins ne connaissaient guère autre chose que les termes de leur art d'après Avicenne et quelques anciens ouvrages grecs ou arabes (4). Toute cette science, si ardemment enseignée et apprise dans les mosquées, n'est qu'une science de mots ou de subtilités, une science momifiée, qui, de génération en génération, se transvase sans changement notable de la mémoire des maîtres dans celle des élèves.

IV. — *La science arabe*

Rien de plus louable que tout cet enseignement arabe, si l'on considère seulement la bonne volonté, l'effort accompli pour savoir, le zèle des élèves et le désintéressement des professeurs ; mais il est des plus bornés : c'est, toujours et à tous les degrés, l'instruction purement mnémonique d'une pseudo-science, d'où l'on a banni entière-

(1) Ed. d'Or. *Loc. cit.* 156.
(2) *Ibid.* 175.
(3) *Ibid.* 177.
(4) Niebuhr. *Descript. de l'Arabie.* t. I. 184

ment l'initiative intellectuelle; en somme, une éducation de perroquet plus propre à fermer l'esprit qu'à l'ouvrir.

Pourtant, durant les premiers siècles de l'Hégire, la science arabe a eu son court moment d'éclat. Dans le principe, l'enseignement ne s'emprisonna point sottement, comme il le fit plus tard, dans les livres sacrés. On exigeait des professeurs de mosquée, qu'ils connussent les anciennes traditions arabes, les généalogies, les récits de gloire, en somme, le bagage intellectuel des Arabes préislamiques. De leur côté, les khalifes, ou du moins certains d'entre eux, conservèrent d'abord quelque liberté d'esprit. Les paroles de l'un d'eux, Moâonia, au fils de Ziad, sont restées célèbres: le jeune Ziad n'avait pas voulu étudier les poètes de peur, disait-il, de mêler la parole de Dieu à celle du diable. A quoi le khalife répondit : « Va-t-en ; puisque tu es assez sot pour regarder les vers de nos poètes, comme la parole du diable; va-t-en apprendre des vers ; va t'instruire. La connaissance nue et simple des Livres sacrés ne suffit pas à un homme ; va-t-en y ajouter l'étude de l'antiquité et ne te présente devant moi que relevé et muni abondamment des beautés poétiques des Arabes » (1).

Quand les Arabes envahirent la Syrie, la Perse, l'Égypte, etc., ils ne possédaient pas de science réelle ; mais le fanatisme n'avait pas encore éteint, chez eux, l'esprit de recherche; aussi, en séjournant parmi des populations très civilisées relativement à eux, ils ne se montrèrent point d'abord rebelles aux sciences, alors que, pour la première fois, ils les rencontrèrent sur leur route. Beaucoup de khalifes, moins bigots et bornés qu'Omar, le brûleur de la bibliothèque alexandrine, tinrent même à honneur d'encourager les sciences et de protéger les savants. Pour cela ils s'efforcèrent de ne conférer les hautes

(1) Khâlil. *Pièces de jurisprudence*. t VI. 489 (Note 26).

dignités qu'à des hommes distingués par leur savoir: « L'encre du Docteur, disait-on alors, est aussi précieuse que le sang des martyrs »; ou bien encore: « Le monde est soutenu par quatre choses seulement: la science du sage, la justice du grand, les prières du bon et la valeur des braves ». Haroun al Raschid, ne voyageait, dit-on, qu'avec une suite où l'on comptait une centaine de savants (1). A Séville, la tour, dite la *Giralda*, fut bâtie (1196) pour servir d'observatoire aux astronomes. Les mathématiques et la science du ciel surtout furent cultivées avec succès. En Chaldée, on mesura un degré de longitude; les tables de Ptolémée furent corrigées; l'obliquité de l'écliptique fut fixée à 23 degrés et demi; la précession des équinoxes fut démontrée; on calcula l'année sidérale, à laquelle on donna une longueur de 365 jours, 6 heures, 9 minutes, 12 secondes, ce qui est exact à une ou deux minutes près. On eut des instruments d'astronomie, des quarts de cercle, des sextants, des planisphères, des globes, etc.; mais la plupart de ces soi-disant découvertes arabes avaient été faites, bien des siècles auparavant, par les astronomes de la Chaldée et sans doute traditionnellement conservées jusqu'à l'irruption islamique. La trigonométrie et l'algèbre furent cultivées avec succès (2), mais probablement empruntées à l'Inde. Pourtant la vaste étendue des contrées subjuguées par l'Islam permit de rectifier, de compléter les travaux des géographes de l'ancienne Grèce, même de composer des traités de cosmographie et de géographie (3). Avec ardeur on s'adonna aussi à l'alchimie, mais à une alchimie expérimentale, d'où la chimie finit par sortir. Un grand nombre de substances furent soumises à mille opérations et expériences et il en résulta des découvertes

(1) Draper. *Hist. du développement intellectuel, etc.* II. 104-105.
(2) Jomard. *Arabie*. 488-489.
(3) *Ibid* 485-486.

pratiques, par exemple, celles de l'esprit de vin (alcool), de l'esprit de sel, de l'esprit de nitre; puis des essences et des quintessences ; car une métaphysique subtile et superstitieuse, originaire de la Chaldée, se greffait sur les phénomènes chimiques et en fournissait d'enfantines explications. Sans se lasser, les alchimistes s'épuisaient à chercher la transmutation des métaux et la pierre philosophale, etc. (1).

On fait honneur aux Arabes de la découverte des premiers acides forts, des acides nitrique, sulfurique, de l'eau régàle. Achild Béchil, en distillant de l'urine mélangée d'autres corps, trouva ce qu'il appelle « une escarboucle artificielle, brillant dans l'obscurité comme une bonne lune ». Ce corps étrange était le phosphore. Avicenne attribua la formation des montagnes, tantôt à un soulèvement de la croûte terrestre, tantôt à l'action des eaux, etc., etc., (2).

Mais est-on bien fondé à attribuer aux Arabes toutes ces découvertes de genre si varié ? Il est permis d'en douter. Un grand nombre de savants dits arabes, dont les noms sont venus jusqu'à nous, n'étaient que des arabisés. Avicenne était né près de Bokhara (980) ; Averrhoès, à Cordoue (XIIe siècle). Alkendi, Alfarabi étaient syriens, etc.. etc. On fait aussi honneur aux alchimistes arabes de la découverte des acides puissants ; mais ces acides étaient connus dans l'Inde, de même que l'algèbre, de même que nos chiffres, dont la découverte a été attribuée aussi indûment aux Arabes. Enfin tout ce que l'on a quelquefois appelé la philosophie arabe vient des Grecs et particulièrement d'Aristote, auquel Alfarabi, de Bagdad, emprunta les sujets de 60 traités (3). Si l'on reprend aux savants arabes tous les emprunts scienti-

(1) Draper. *Loc. cit.* t. I. 203-207.
(2) *Ibid.* 211.
(3) Jomard. *Arabie.* 481.

fiques, qu'ils ont faits à la science des pays civilisés, subjugués par eux; si l'on sépare de leurs savants en renom tous ceux qui n'étaient que Musulmans, mais point de race arabe, l'éclat de la floraison scientifique arabe se ternit beaucoup. Il serait d'ailleurs très étonnant que les Arabes, si grossiers, de l'Arabie préislamique aient pu s'éprendre tout-à-coup de science et de philosophie uniquement par la vertu de la vie conquérante et d'un bigotisme étroit; étonnant surtout qu'ils aient pu faire si rapidement tant de découvertes. Tout ce feu follet scientifique de la science prétendue arabe avait si peu de fonds réel dans la race, qu'il a passé comme un météore. Dès la première moitié du IVe siècle de l'Hégire, ce qu'on appelle la science arabe était déjà en décadence (1) et, depuis lors, le monde musulman est resté à peu près étranger, sinon hostile, au grand mouvement scientifique de l'occident.

V. — *Comment a évolué l'éducation arabe.*

Dans la série de ces études ethnographiques sur l'éducation, nous sommes arrivés au point où les vues d'ensemble commencent à devenir possibles. Pas à pas, nous avons gravi l'échelle hiérarchique des races, en rapprochant du mode d'éducation adopté le degré du développement intellectuel atteint. En procédant ainsi, nous avons d'abord constaté, chez les races sauvages de toute couleur, une grande analogie dans les modes d'éducation et dans la mentalité. Puis, passant aux anciennes civilisations de l'Amérique centrale, de la Chine et de l'Égypte, nous avons pu noter les grands progrès accomplis, mélangés pourtant de survivances archaïques ; mais la route parcourue entre le point de départ et le point d'arrivée, les étapes de l'évolution, qui a fait sortir la civilisation

(1) Khâlil. *Loc. cit.* t. VI. 290 (Note).

de l'état sauvage, ont échappé à notre observation directe. En ce qui touche les Arabes, il en est tout autrement. La civilisation ou plutôt la barbarie préislamique nous est connue et nous savons, qu'entre elle et celle des Bédouins actuels il y a peu de différence. Nous voyons que, tant qu'a duré l'état mental préislamique, l'éducation arabe n'était pas encore organisée, qu'il n'était pas question d'écoles. Durant cette période de la vie arabe, l'enfant se forme dans le milieu familial, dans celui du clan ; il y reçoit une éducation spontanée, mais pratique, très bien adaptée au genre de vie qui l'attend, une éducation qui le rompt à l'équitation et aux exercices guerriers, qui trempe sa volonté et développe son endurance, qui, en résumé, le prépare très bien à la rude existence du désert. L'éducation intellectuelle ne lui fait pas non plus tout-à-fait défaut; elle s'acquiert aussi par la seule influence du milieu social, mais donne aux jeunes gens une langue châtiée et leur inculque un goût très vif pour la poésie et l'éloquence. De science réelle, il n'est pas encore question.

Après Mahomet, tout change. Les clans arabes, fanatisés et avides de butin, font irruption dans les Etats anciennement civilisés, qui les entourent; ils y trouvent en vigueur un enseignement scolaire organisé; ils en comprennent l'utilité pour la propagande et le maintien de leur foi nouvelle et se mettent, princes et particuliers, à fonder partout des écoles musulmanes, les unes élémentaires, les autres plus relevées. Ces dernières, qu'enrichit la science des infidèles conquis, jettent d'abord un certain rayonnement. Les émirs les encouragent et les protègent ; des savants, dont beaucoup appartiennent aux peuples violemment soumis, y vulgarisent des sciences anciennes et parfois même les enrichissent par des recherches originales. De toutes ces causes résulte une éclosion intellectuelle, plus apparente que réelle, et d'éphémère durée.

Bien vite le pouvoir absolu des émirs brise les caractères et le fanatisme musulman étouffe toute initiative intellectuelle. Les anciennes écoles subsistent : on ne cesse même pas d'en créer de nouvelles ; mais toutes deviennent des instruments d'obscurantisme. Le Livre sacré, le Koran, finit par être tenu pour la seule source de tout savoir. C'est un ouvrage réputé divin, par suite au-dessus de l'examen ; c'est donc textuellement et sans contrôle qu'il le faut apprendre : toute science qui le contredit est fausse et impie. Dès lors l'esprit d'examen et de recherche s'éteint à jamais. Le peu de science profane, que l'on garde encore, s'apprend, comme les versets du Koran, mécaniquement et sans contrôle. Une instruction toute de mots tient la place des acquisitions réelles et en détourne. L'esprit arabe, s'il n'est mort, tombe au moins dans une léthargie qui dure encore. C'est un logique enchaînement de causes et d'effets et, en continuant notre enquête, nous trouverons plus d'un exemple d'arrêt de développement du même genre.

CHAPITRE XIII

L'ÉDUCATION CHEZ LES JUIFS ET LES CHALDÉENS

SOMMAIRE

I. *L'origine des Juifs et leur science.* — Consanguinité avec les Arabes. — Excessive préoccupation religieuse. — Défaut d'esprit scientifique. — Leur ethnographie et leur conception du monde. — L'année juive. — La semaine. — Ignorance mathématique. — II. *L'éducation biblique* — L'éducation familiale. — Première éducation maternelle. — La circoncision et sa signification. — Extrême pouvoir du père de famille. — Punitions corporelles recommandées. — Le goût des familles nombreuses. — Prédominance de l'enseignement religieux. — Ce qu'il faut enseigner aux enfants. — Absence d'écoles durant la période biblique. — III. *L'éducation thalmudique.* — L'enseignement public après la captivité de Babylone. — Les lectures septennales. — Fondation d'écoles élémentaires. — Ecoles officielles. — Ecoles libres. — Obligation de fonder des écoles. — L'enseignement religieux dans l'école. — L'organisation des écoles. — Les trois degrés de l'enseignement. — La discipline scolaire. — La vénération pour le maître. — Les devoirs du maître. — Situation des maîtres. — Iahveh magister. — Qualités requises chez le maître. — L'instituteur et le rabbin. — La langue grecque anathématisée. — L'éducation des filles. — IV. *La Chaldée.* — L'école juive et la Chaldée. — L'éducation industrielle en Chaldée. — Les scribes chaldéens. — L'évolution de l'écriture cunéiforme. — L'année chaldéenne. — La semaine. — L'astronomie et l'astrologie. — Cosmographie enfantine — Réelles connaissances en astronomie. — — Le cycle lunaire. — Le cycle solaire ou « jour de vie de l'univers ». — Numération et arithmétique. — Rudiments des sciences naturelles. — Les écoles scientifiques. — La classe des « Chaldéens ». — V. *Comment a évolué l'éducation juive.* — Le rôle national de l'éducation juive.

I. — *L'origine des Juifs et leurs sciences.*

Dans les écrivains de l'antiquité, notamment dans Strabon et Diodore, nous lisons que les Juifs sont une colonie égyptienne, sortie du royaume des Pharaons sous la conduite d'un réformateur religieux appelé Moïse. De l'Égypte, ajoute Strabon (1), les Juifs avaient apporté dans la pierreuse Palestine la coutume de la circoncision pour les hommes et celle de l'excision pour les filles. La mention est sommaire ; c'est que, durant l'antiquité gréco-romaine, la Judée n'ayant joué dans le monde qu'un rôle fort effacé, on ne s'est pas donné la peine de remonter à ses origines. Nous savons aujourd'hui non seulement par la Bible, mais par l'anthropologie, la linguistique et l'ethnographie comparative, que les Juifs sont des Sémites, consanguins des Arabes par la race, leurs analogues par le langage, par l'écriture, par de communs emprunts faits aux anciennes civilisations de la Mésopotamie. Ce que l'on peut accepter, comme exact, dans l'assertion de Strabon, c'est seulement que les Juifs ont emprunté à l'Égypte la coutume de la circoncision et celle de l'excision. Mais, ce que ne dit pas Strabon, les Israélites avaient emporté d'Égypte non seulement les vases d'or subtilement demandés en prêt, mais bon nombre d'idées, de notions, de connaissances pratiques, en somme, les éléments d'une civilisation supérieure à celle des Sémites restés nomades. — Leur pauvre bagage scientifique, fort mêlé de rêveries et de conceptions enfantines, leur venait, pour une part de l'Égypte; pour l'autre, de la Chaldée, où, bien malgré eux, ils reçurent une seconde éducation. Mais, chez les Juifs, plus encore que chez les Arabes, l'unique préoccupation des choses religieuses a stérilisé l'intelligence et détourné de la science.

(1) Strabon. Livre XVI. Ch. VI. par. 36. 37.

Quoi qu'en disent les *Proverbes*, la crainte de Dieu n'est pas le commencement de la sagesse, si l'on prend ce mot dans le sens de « sapience ». Pour les Juifs, comme pour les Musulmans, à peu près tout ce que les hommes ont besoin de savoir est renfermé dans un Livre sacré. C'est pour répandre dans les esprits le précieux contenu de leur Koran que les Arabes ont fondé la plupart de leurs écoles; mais en cela, comme nous l'allons voir, ils n'ont fait qu'imiter leurs cousins d'Israël.

Les uns et les autres avaient d'ailleurs peu de chose à enseigner, en dehors de leur religion. La prétendue science des prêtres et lévites d'Israël ne dépassait pas les lois mosaïques et les textes sacrés. Même la méditation de ces textes n'a point suscité dans leur esprit de ces spéculations métaphysiques, creuses et touffues, comme celles de l'Inde. Pourtant, si inutiles que puissent être ces abstraites divagations, elles valent peut-être un peu plus que rien; puisque, à tout prendre, elles constituent, quoi qu'on en ait, un exercice mental.

Ne soupçonnant même pas ce que doit être l'exactitude scientifique, Israël n'a pas réussi à rédiger sérieusement son histoire nationale; car les récits bibliques ne distinguent pas la réalité du merveilleux, ni l'histoire proprement dite des traditions et légendes mythologiques (1). Enfin ces récits ne sont ni classés ni ordonnés d'après une chronologie sérieuse.

En ethnographie, la situation même de la Judée avait permis aux Hébreux de distinguer trois grandes races personnifiées dans les fils de Noé, Sem, Cham et Japhet; mais la race berbère, avec laquelle pourtant ils avaient dû être en contact en Egypte, n'avait pas attiré leur attention.

Dans l'opinion des Juifs, la terre avait la forme d'un

(1) Munck. *Palestine*. 433.

grand disque plat, au-dessus duquel Iahveh avait déployé « le tapis des cieux ». « C'est lui qui siège par dessus le rond de la terre, dont les habitants lui semblent des sauterelles; il étend les cieux, comme un tapis; il les déplie, comme une tente, pour y résider » (1). Les points cardinaux s'appellent « les quatre coins de la terre » (2) ou les « quatre bouts des cieux » (3). Enfin Jérusalem a été placée par Iahveh « au centre des peuples » (4).

En astronomie, la Bible n'est pas plus savante. L'année juive est lunaire et les jours commencent le soir, parce que c'est le soir que le croissant est visible. Au temps de Moïse, le jour n'est pas encore divisé en heures; on ne connaît que le matin, le midi et le soir. Le mois commençait, comme en Arabie, à chaque apparition visible de la nouvelle lune; il durait tantôt 29, tantôt 30 jours. Le premier mois, appelé Germinal (*Abib*), tombait au printemps. Le rapport entre l'année lunaire et l'année solaire n'avait pas été déterminé et, pour corriger la différence, on intercalait simplement un treizième mois, quand, à la fin du douzième, le blé n'était pas assez avancé. Mais on avait adopté le groupement septénaire des jours, la commode division de la semaine (5), particulière à la race sémitique et probablement originaire de la Mésopotamie; car les Aryens en général, les Hindous et les Grecs anciens en particulier, n'avaient pas inventé la semaine; aussi, partout où elle existe, elle permet presque d'en inférer des rapports directs ou indirects avec les Sémites. — Il n'y a pas d'astronomie juive. La Bible mentionne bien quelques constellations, quelques

(1) *Isaïe*. XL. 22. (Trad. Ledrain).
(2) *Ibid*. XI. 12.
(3) *Ibid. Jérémie*. XLIX. 36.
(4) *Ezéchiel*. V. 5.
(5) *Palestine*. 179-180.

planètes; mais les noms de ces dernières sont empruntés aux Chaldéens et aux Sabéens (1).

Les connaissances mathématiques des Hébreux étaient très rudimentaires. Ainsi, au deuxième livre des *Rois*, la Bible nous donne les dimensions de la Mer de fonte du Temple de Salomon, c'est-à-dire d'un bassin circulaire, ayant, dit le texte, dix coudées de diamètre et trente coudées de circonférence (2); mais ce dernier chiffre est notablement trop petit; puisque la géométrie élémentaire nous apprend, que le rapport de la circonférence au diamètre est de 3,1416 ($\pi = 3,1416$).

La science et la philosophie étaient donc ce qui manquait le plus aux Hébreux. Par suite l'instruction, qu'ils pouvaient donner à leurs enfants, était des plus bornées ; en fait elle était presque exclusivement religieuse ; c'est même pour cette raison, que l'on y attachait de l'importance ; car Israël était, avant tout, un peuple bigot. Voyons quel était cet enseignement hébraïque.

II. — *L'éducation biblique.*

En Judée, comme ailleurs, l'éducation a commencé par être purement spontanée ; ce fut ou ce dut être d'abord celle du clan, puis celle de la famille. C'est cette dernière seulement, l'éducation domestique, qu'aujourd'hui il nous est possible d'étudier. Cette période familiale a duré jusqu'à la destruction du premier temple, environ 588 ans av. J.-C. ; l'autre s'est développée à partir d'Ezra jusqu'à la rédaction définitive du Talmud, de 458 av. J.-C. à l'année 500 de l'ère chrétienne (3). Pendant une période intermédiaire, il semble que tout souci d'instruction pour les enfants ait été abandonné : « Le père, qui

(1) Munck. *Palestine*. 424.
(2) *Rois*. VII. 23. — II. *Chroniques*. IV. 2).
(3) Jos. Simon. *Instruction des enfants chez les anciens Juifs*, 9.

autrefois était préposé à l'éducation de son fils, s'en désintéressait, comme d'une terre inculte, le laissant sans aucune espèce d'instruction, les orphelins étaient encore plus à plaindre ; personne ne songeait à eux » (1).

Sur la période pédagogique, de genre familial, nous sommes assez bien renseignés. Nous savons que les mères juives, excepté dans les familles princières, nourrissaient elles-mêmes leurs enfants (2) jusqu'à l'âge de deux ou trois ans; ce qui, dans tout le genre humain, semble être la durée ordinaire et primitive de l'allaitement. Un festin célébrait ordinairement le sevrage (3). Suivant l'universelle coutume encore, les enfants, durant le premier âge, étaient élevés par leur mère; il n'y avait de gouvernantes que dans la maison des riches (4). Mais, avant tout, et, dès le huitième jour après la naissance, on procédait à la circoncision des enfants mâles. Isaac, nous dit la Bible, fut circoncis, le huitième jour, comme Dieu l'avait ordonné (5). Bien des travaux plein d'érudition, ont été composés pour déterminer le sens mystique de la circoncision. Nous avons trouvé cette coutume en usage dans tout le monde égyptien (6), où, quoi qu'on en ait dit, elle devait avoir un autre motif que le souci de la propreté, puisqu'on y joignait (Strabon) l'excision pour les filles (7). L'opinion la plus vraisemblable est, je crois, celle que j'ai proposée (8). Elle consiste à considérer la circoncision, comme le symbole du traitement infligé aux vaincus dans le monde égyptien, comme le schéma de la

(1) *Talmud de Babylone* ; Baba Bathra, 210. (J. Simon. *Loc cit.* 289).
(2) II. *Rois*. XI. 2.
(3) *Genèse*. XXI. 8.
(4) II. *Samuel*. IV. 4.
(5) *Genèse*. XXI. 4.
(6) Hérodote. II. CIV.
(7) Strabon. Liv. XVII. Chap. II, 5.
(8) Ch. Letourneau. (Bull. Soc. d'Anthr. 1893), page 208.

phallotomie. La loi mosaïque voulait primitivement que le premier-né fût offert au Seigneur, c'est-à-dire sacrifié en son honneur; la circoncision symbolisait ce sacrifice et l'éludait en offrant seulement la partie pour le tout.

Une fois sorti des mains de la mère, le petit garçon juif devenait l'élève de son père. Nous savons que les parents, surtout le père, avaient sur leurs enfants un droit presque absolu; puisqu'ils pouvaient, pour crime d'indocilité, de rebellion, solliciter des anciens l'autorisation de les faire lapider par le peuple. Le texte biblique, constatant ce droit un peu excessif du père de famille, a quelque chose de farouche: « Si un homme a un fils désobéissant et rebelle, n'écoutant ni la voix de son père, ni celle de sa mère, châtié, mais insensible à la correction, alors, le saisissant, son père et sa mère le mèneront aux anciens du bourg et vers la porte de l'endroit: « Celui-ci, diront-ils aux *zéqénims*, c'est notre fils, désobéissant et rebelle, n'écoutant point notre voix, débauché et ivrogne ». Sur ce, tous les gens du bourg l'écraseront sous les pierres, jusqu'à ce qu'il meure. Ainsi effaceras-tu le mal du milieu de toi. Tout Israël l'apprenant, se tiendra dans la crainte » (1). C'est qu'Israël n'avait pas précisément le cœur tendre; aussi, quoique durant toute la période dite biblique, l'éducation juive ait été familiale, elle recourait volontiers à la correction; même le Livre sacré l'ordonne en termes très nets: « Qui épargne la verge hait son fils, — mais qui l'aime se hâte de le châtier » (2), disent les Proverbes, ou encore: « A l'enfant ne ménage pas la correction; — frappe-le du bâton, sans cependant le tuer. Avec le bâton tu le frapperas, mais en le délivrant lui-même du *Cheol* » (3). — En retour les enfants devaient

(1) *Deutéronome*. XXI, 18-21, (Trad. Ledrain).
(2) *Proverbes*. XIII. 24. (Trad. Ledrain).
(3) *Ibid*. XXIII. 13-14. (Trad. Ledrain).

honorer quand même leur père et leur mère, si du moins ils voulaient vivre longtemps (1).

Mais on désirait beaucoup d'enfants; le Malthusianisme était inconnu des Hébreux; à leurs yeux, jamais une famille n'était trop grande; son accroissement était une récompense d'en haut. Le livre de Job promet au juste une postérité nombreuse, « comme l'herbe de la terre » (2). Les Psaumes parlent dans le même sens: « Voyez; c'est un héritage d'Iahveh que les fils — et c'est sa récompense que le fruit du ventre; — comme les flèches dans la main du guerrier, — ainsi les fils de la jeunesse » (3). — « Tu es florissant et chargé de bonheur! — Ta femme est, comme une vierge abondante en fruits — au dedans de ta maison, — et tes fils, comme des plants d'oliviers — à l'entour de ta table! » (4).

Quel enseignement les parents donnaient-ils à ces nombreux enfants; car il n'y avait de gouverneurs et de gouvernantes que dans la classe supérieure? (5). Les garçons accompagnaient leur père aux champs, l'aidaient dans ses travaux et faisaient ainsi leur apprentissage rural (6). Les jeunes filles étaient dressées par leur mère aux occupations d'intérieur; elles apprenaient d'elle à filer la laine, à tisser des étoffes, à confectionner des vêtements, à cuisiner (7). On enseignait en outre aux enfants la musique et la danse, la lecture et l'écriture (8); mais le principal objet de l'éducation familiale, celui que la Bible recommande par dessus tout, c'est l'enseignement

(1) *Exode*. XX. 12.
(2) *Job*. V. 25.
(3) *Psaumes*. CXXVII. 3.
(4) *Psaumes*. CXXVIII. 3. (Trad. Ledrain).
(5) Jos. Simon. *Loc. cit.* 12.
(6) II. *Rois*. IV. 18.
(7) *Exode*. XXV. 25. — I. *Samuel*. II. 19. — II. *Samuel*. XIII. 8. — II. *Rois*. IV. 18. — *Proverbes*. XXXI. 13, 19.
(8) Jos. Simon. 13.

religieux; celui du dogme de l'unité de Dieu est même obligatoire: « Écoute, ô Israël; Iahveh, notre Elohim, est l'unique Iahveh; aime-le de tout ton cœur, de toute ton âme et de toutes tes forces. Ce que je te prescris aujourd'hui, que cela soit sur ton cœur; inculque-le à tes fils et en devise souvent, soit que tu séjournes chez toi ou que tu parcoures le chemin, soit que tu te couches ou que tu te lèves, etc. » (1). Les vieilles légendes nationales: la sortie d'Égypte, la proclamation de la Loi et les miracles, qui l'accompagnèrent, tout cela doit être appris aux enfants et leur inculqner la crainte de l'Eternel (2). Et ces enseignements tenus pour primordiaux, il convient de les donner de très bonne heure « Instruis le jeune enfant à l'entrée de son chemin; — car, même devenu vieux, il ne déviera pas » (3).

L'enseignement moral se donnait oralement par sentences, allégories, paraboles (4); aussi par exhortation. Les *Proverbes* nous en fournissent des spécimens: « Le commencement de la sagesse, c'est: « Achète sapience, — et par dessus tout acquiers finesse » (5). — « Bois l'eau de ton puits et l'onde de ton réservoir. — Prends ta joie en la femme de ta jeunesse, — biche des amours, gazelle de la grâce. — Qu'en tout temps ses mamelles te donnent largement à boire! ». « Pourquoi donc, ô mon fils, serais-tu ravi de l'étrangère et embrasserais-tu le sein de la foraine? » etc. etc. (6).

Durant toute la période biblique, il n'y eut pas d'écoles en Judée et l'éducation domestique, à la fois pratique et morale, mais principalement religieuse, dut suffire à

(1) *Deutéronome*. VI. 7, etc. (Ledrain).
(2) *Deutéronome* XXXI. 19. — 10-13. (Tr. Ledrain).
(3) *Proverbes*. XXII. 6.
(4) *Proverbes*. I. 4, 8.
(5) *Proverbes*. IV. 4-6.
(6) *Proverbes*. V. *passim*. (Tr. Ledrain).

tout. Il est vraisemblable que la lecture s'enseignait plus ou moins à tout le monde; car il fallait lire la Bible ; mais la chose est plus douteuse pour l'écriture, puisqu'il y avait en Judée des scribes de profession, portant leur écritoire attachée à la ceinture (1) et écrivant tantôt sur des tablettes de bois, tantôt sur des peaux, de la toile, des feuilles de palmier. Cette instruction sommaire suffit à Israël jusqu'à son retour de la captivité. Plus tard commença et se développa l'instruction scolaire, dont j'ai maintenant à parler, l'instruction dite *thalmudique* (2).

III. — *L'éducation thalmudique.*

Pourtant l'absence d'écoles en Palestine, durant la période dite biblique, doit s'entendre surtout au sens d'écoles pour les enfants. On a considéré, avec quelque apparence de raison, les associations de prophètes (3), comme des sociétés où les jeunes Hébreux pouvaient se familiariser avec la Loi, l'histoire nationale, etc. (4). Samuel aurait même fondé une sorte d'école de prophètes ou du moins en aurait favorisé la fondation (5). D'après la légende talmudique, Ezéchias aurait fait recueillir les anciens monuments littéraires de la Palestine et formé à cette occasion une société d'hommes de lettres, où les jeunes gens pouvaient entrer pour étudier la poésie, l'éloquence, etc. La légende va même jusqu'à prétendre que le roi aurait essayé de rendre l'instruction obligatoire, en faisant suspendre au-dessus de la porte de l'école ou des écoles une épée avec une inscription menaçant de mort quiconque négligerait l'étude de la Loi. Le procédé est un

(1) *Ezéchiel*. IX. 2-3.
(2) Jos. Simon. *Loc. cit*. 24.
(3) I. *Samuel*, X, 5.
(4) Munck. *Palestine*. 247.
(5) Jos. Simon. *Loc. cit*. 22.

peu tyrannique, mais il s'agissait surtout d'enseignement religieux (1); or, pour les Hébreux, l'homme idéal, c'était l'homme pieux, « saint comme l'Éternel » (2).

Quoi qu'il en puisse être, ce fut seulement au retour de la captivité, que les Hébreux songèrent sérieusement à fonder des écoles en Palestine; peut-être en avaient-ils vu à Babylone et cela nous serait un renseignement indirect sur l'éducation chaldéenne, qui nous est restée totalement inconnue. Au retour de la captivité, l'âme d'Israël était fort malade. L'enseignement domestique n'était plus possible ; car la plupart des Juifs ne savaient plus ni lire, ni écrire l'Hébreu; le prophétisme s'était éteint; mais pourtant on tenait encore en haute estime le savant, l'homme du Livre, familier avec les traditions bibliques; le peuple demandait qu'on lui lût le Livre (3). On fait honneur à Ezra de la fondation d'un enseignement public. Cela commença aux grandes réunions septennales, à la fête des tentes, par des lectures tirées des livres mosaïques, que des lévites expliquaient et commentaient ensuite. Ces lectures septennales dataient d'ailleurs de la période biblique; puisque le *Deutéronome* les prescrit: « Tous les sept ans, dit Moïse, dans l'année de relâche, en la fête des huttes, quand tout Israël viendra voir la face d'Iahveh, votre Elohim, au lieu choisi par celui-ci, alors tu liras cette Loi devant tout le peuple, à ses oreilles. — Tu assembleras, hommes, femmes, enfants et même le colon résidant en tes bourgs, pour qu'ils écoutent la *Thora*, l'apprennent, craignent Iahveh, votre Elohim, et aient soin d'accomplir toutes les paroles de cette loi ». Ezra aurait institué des lectures analogues, qui se faisaient à Jérusalem, tous les samedis dans l'après-midi et aussi les

(1) *Lévitique*. XIX. 2.
(2) Jos. Simon. *Loc. cit.* 25-26.
(3) Jos. Simon. *Loc. cit.* 25.

lundis et jeudis, jours de marché où les gens de la campagne affluaient à la ville (1).

Après Ezra, on fit mieux et plus; les réunions de hasard furent remplacées ou plutôt complétées par de véritables écoles, bien entendu bibliques avant tout. Les Rabbins ne cessaient de recommander le respect des gens instruits: « Que ta maison soit un lieu de rendez-vous pour les sages; ne dédaigne pas la poussière de leurs pieds et recueille avec avidité leur parole ». Ils veulent aussi que l'on fasse de nombreux élèves (2). Mais il est bien entendu que ce qu'ils entendent répandre et vulgariser, ce n'est pas la science, comme nous la comprenons, la science profane; puisqu'aussi bien elle n'existait pas en Palestine. Pour les rabbins, la « science », c'est la Loi religieuse, mosaïque et les traditions bibliques.

La première école pour les enfants, la première « Maison du Livre » (*Beth hassepher*) aurait été fondée à Jérusalem par Siméon ben Schatach, chef du Sanhédrin et frère de la reine Salomé Alexandra, c'est-à-dire par un personnage (3). — Ce fondateur ne faisait d'ailleurs que se conformer à l'opinion et aux conseils des rabbins, qui avaient parfaitement compris la capitale importance de l'enseignement scolaire au point de vue du maintien et de la propagation de la foi et de la loi mosaïques. Bien des passages du Talmud l'attestent hautement : « Périsse le sanctuaire, mais que les enfants aillent à l'école ». — « L'haleine des enfants, qui fréquentent les écoles, est le plus ferme soutien de la Société ». — « La science est au-dessus des sacrifices. » (4)

Agissant conformément à leurs préceptes, les rabbins ordonnèrent par une loi la création, dans chaque hypar-

(1) Jos. Simon. *Loc. cit.* 27.
(2) *Ibid.* 28.
(3) *Deutéronome*. XXXI. 10-12 (Tr. Ledrain).
(4) Jos. Simon. *Loc. cit.* 30.

chie, d'écoles élémentaires, pour les jeunes gens de 16 à 17 ans; mais ces grands élèves fréquentaient très irrégulièrement les écoles et enfin les enfants, surtout ceux des petites villes, ne recevaient aucune instruction (1). Sous Agrippa II (64 ans après J.-Chr.), Josué ben Gamala, grand-prêtre, fit de la fondation d'écoles enfantines une obligation (2). Sous peine d'excommunication, chaque ville dut entretenir une école primaire, même deux, si un fleuve non traversé par un pont la coupait en deux parties. La synagogue elle-même peut être convertie en école, si la ville est trop pauvre pour en créer une (3). On s'ingénia à faciliter la création de ces écoles; ainsi les locataires d'une maison, qui avaient le droit de s'opposer à toute location faite à un nouveau locataire dont la profession les aurait pu incommoder, étaient privés de ce droit, s'il s'agissait d'une école (4).

A côté des écoles officielles, entretenues par la communauté, des écoles libres pouvaient être ouvertes. Les rabbins encourageaient l'émulation ; mais il est permis de supposer qu'ils auraient mal supporté la concurrence d'écoles hérétiques. Ce qu'ils désiraient, c'était la fondation d'écoles semblables aux leurs. Quoi qu'il en soit, ils firent un grand effort pour créer dans leur petite nation une communion d'idées et de croyance, une sorte de patrie intellectuelle, qui pût survivre à la destruction de la patrie réelle. Le nombre de ces écoles, toutes orthodoxes, n'était donc jamais trop grand. D'ailleurs, au seul point de vue pédagogique, les Juifs croyaient qu'il était fort utile à l'élève de changer de maître: « Celui qui n'apprend que chez un seul maître, dit le Talmud, ne connaîtra jamais qu'une seule face des choses » (5).

(1) Jos. Simon. *Loc. cit.* 29.
(2) *Ibid.* 30.
(3) *Ibid.* 31.
(4) *Ibid.* 31.
(5) *Ibid.* 32.

On exaltait donc la nécessité des écoles; toute ville, qui en était dépourvue, tombait en interdit; c'était un péché de l'habiter (1). Dans leur zèle pour l'instruction scolaire, certaines villes avaient institué, pour parer à la négligence des parents, des magistrats chargés de réunir les enfants et de les conduire à l'école (2).

C'est que l'enseignement scolaire ne se distinguait pas de l'enseignement religieux. La Bible renfermait tout le pauvre trésor du savoir juif. Ce trésor, si modeste, toute intelligence médiocre pouvait se l'assimiler; c'était l'âme du peuple et l'école avait pour mission de conserver ce lien mental, qui, seul, faisait d'Israël une nation. Par toute la terre, les Juifs sont demeurés fidèles à cette tradition; et toujours, dans tous les pays, leurs groupes dispersés ont fondé des écoles. Durant notre Moyen âge, des écoles juives naquirent et fleurirent en Italie, en Espagne, en France, etc. Aujourd'hui encore de nombreuses écoles juives existent au Maroc; aussi presque tous les Juifs espagnols du Maghreb savent lire et écrire; enfin les écoles de Tétouan, de Tanger reçoivent des professeurs, qui leur sont envoyés d'Europe par l'Alliance israélite (3). En soi, ce zèle est louable et, tout en regrettant que le peuple juif n'ait pas élargi son enseignement scolaire, on ne peut se défendre d'admirer cette persévérance, que, pendant tant de siècles, n'ont pu lasser ni la dispersion, ni l'isolement, ni l'oppression et qui est un bel exemple de ce que peut accomplir la volonté tenace.

Il nous reste à voir maintenant quelle était l'organisation de ces écoles, quelle était exactement la matière de leur enseignement et comment on en traitait les maîtres. — L'école juive, la maison d'études *(Beth hammidrash)* comprenait trois classes. Dans la première, dans la *Mikra*,

(1) Jos. Simon. *Loc cit*. 33.
(2) *Ibid*..44.
(3) Oscar Lenz. *Timbouctou*. I. 456.

dont le nom semble tiré du Grec, on apprenait à lire. Les élèves de la *Mikra* étaient fort jeunes; car systématiquement les rabbins faisaient commencer l'éducation de bonne heure: « Ce que l'on apprend dans l'âge tendre, dit un rabbin, tient, comme un écrit tracé sur du vélin neuf » (1). Dans la maison paternelle, on faisait déjà apprendre au petit enfant des versets bibliques, dès qu'il commençait à parler; un verset suivait l'autre et le tout finissait par faire somme. On préparait ainsi l'enfant à l'école, où on l'envoyait ordinairement entre six et sept ans, quoique certains rabbins conseillent l'école dès l'âge de cinq ans; mais ce zèle exagéré a été blâmé: « Qui envoie son enfant à l'école avant l'âge de six ans, dit le Talmud, court après lui et ne l'atteint pas ».... « Si l'on amène dans ton école un enfant de moins de six ans, dit un rabbin, il ne faut pas le recevoir; mais, à partir de cet âge, reçois-le et charge-le, comme un bœuf » (2). — En somme les élèves de la *Mikra* sont âgés de six à dix ans. Ils apprennent la lecture, l'écriture, les éléments de l'Hébreu et du Chaldéen, enfin l'interprétation des textes bibliques. L'aspect de la classe juive rappelle fort les écoles élémentaires des Arabes. Elèves et maîtres sont assis par terre; le maître est au milieu du groupe; les élèves se tiennent autour de lui, « comme une couronne » (3). Au dire de Maïmonide, la classe durait toute la journée (4); mais les enfants, juifs ou autres, n'ont pas assez de force d'attention pour étudier du matin au soir; il faut entendre qu'ils passaient la journée à l'école et y déjeûnaient, comme le font les petits écoliers arabes.

La seconde classe est la *Mischnah ;* elle est suivie par

(1) Jos. Simon. *Loc. cit.* 41.
(2) *Ibid.* 42.
(3) *Ibid.* 44.
(4) *Ibid.* 48.

des élèves âgés de dix à quinze ans. A ceux-là le maître enseigne la loi orale, c'est-à-dire, selon la tradition, les lois civiles, commerciales et pénales, que ne renferme pas la Loi écrite, mais que néanmoins, dit la tradition, Dieu aurait également communiquées à Moïse, dans sa conversation avec lui sur le Sinaï. De Moïse, et de bouche en bouche, cette loi orale se serait transmise aux anciens, aux prophètes, puis aux hommes de la Grande Synagogue, etc, etc, finalement elle aurait été couchée par écrit par Rabbi Jéhoudah, surnommé le Saint, dans le premier quart du IIIe siècle de notre ère (1). Dans la *Mischnah*, l'enseignement est surtout mnémonique. La leçon se répète en chantant, jusqu'à ce que tous les élèves la sachent par cœur. Les procédés sont donc exactement ceux que l'on emploie, dans les écoles primaires arabes, pour enseigner les versets du Koran; et, comme les petits Arabes finissent parfois par loger dans leur mémoire le Koran tout entier, ainsi des petits Juifs, très jeunes encore, avaient quelquefois étudié mnémoniquement les six traités de la Mischnah (2).

Dans la troisième classe, la *Guémara*, les élèves sont des adolescents de 15 à 18 ans. C'est une classe de perfectionnement. Le maître n'est plus assis par terre ; il a une chaise et domine ainsi son auditoire, qui, lui, est toujours assis ou accroupi sur le sol. La classe se passe en argumentations, dont les lois orales font le thème. L'élève demande les raisons, fait des critiques ; le maître répond et réfute. Il est entendu que la discussion doit porter seulement sur les sujets mis à l'étude et aussi que le maître doit préparer sa leçon (3). — Tel est l'enseignement fondamental de la *Guémara*. On y joignait pourtant quelques notions de médecine, d'histoire naturelle,

(1) Jos Simon. *Loc. cit.* 48.
(2) *Ibid.* 48. 49.
(3) *Ibid.* 49.

de géométrie et d'astronomie (1); mais nous savons qu'en ces matières scientifiques, Israël était fort peu avancé.

Dans ces écoles juives, quelle était la discipline? Quelle situation était faite aux maîtres? L'enfant devait témoigner à son maître le plus grand respect. Qu'il se garde de l'appeler par son nom. A-t-il besoin de lui adresser la parole, alors il dit « Rabbi », (Mon maître!) ou « Mori » (Mon professeur!). Le rencontre-t-il dans la rue, il lui faut non pas le saluer simplement, mais s'approcher de lui, en disant: « La paix avec toi, mon maître et mon précepteur ». Quand le maître arrive, l'élève doit se lever et ne s'asseoir ensuite que sur l'invitation qui lui en est faite. La place du maître est sacrée; jamais un élève ne doit s'y asseoir (2). Que l'élève ne se permette jamais de marcher à la droite du maître; que jamais il ne le quitte brusquement; mais qu'il s'en éloigne lentement et avec respect. L'affection de l'élève pour le maître doit être plus forte que l'amour filial: « Si, dit le Talmud, votre maître et votre père ont besoin de votre assistance, secourez votre maître avant de secourir votre père; car celui-ci ne vous a donné que la vie de ce monde, tandis que celui-là vous a procuré la vie du monde à venir » (3). Ces derniers mots indiquent clairement que, si l'on vénère à ce point le maître, c'est par religion, c'est parce que l'instituteur enseigne la Loi, fait connaître les Livres sacrés, ce qui est, avant tout, le but de l'enseignement. Pour atteindre ce but, le maître doit s'armer d'une patience inépuisable. Qu'il répète ses explications indéfiniment, « jusqu'à quatre cents fois », s'il le faut. C'est ainsi, du reste, qu'il se perfectionnera lui-même; car c'est surtout de ses élèves qu'un maître

(1) Jos. Simon. *Loc. cit.* 30.
(2) *Ibid.* 39.
(3) *Ibid.* 40.

peut apprendre (1). Durant la période rabbinique, les punitions corporelles ne sont plus jugées aussi nécessaires que durant la période biblique. Sans y renoncer, on en use modérément. Jusqu'à l'âge de douze ans, une grande indulgence est de règle. Le maître doit s'efforcer surtout de faire comprendre l'utilité de l'étude (2). Au-dessus de douze ans, on peut priver l'élève de pain, même le frapper, mais seulement avec une courroie de chaussure, de peur d'altérer sa santé (2). Les docteurs veulent, que l'on châtie d'une main en caressant de l'autre (3).

L'enseignement est en grande partie oral ; car les livres coûtent cher. Les enfants copient eux-mêmes sur un rouleau les plus importants passages du Pentateuque. Quelques-uns, les plus avancés, ont des Bibles complètes que des gens riches ont fait copier à leur intention (4). Certains de ces donateurs utilisent ainsi, en les transformant en parchemin, les peaux des animaux, qu'ils tuent à la chasse. Ils y transcrivent les cinq livres de Moïse et les six traités de la *Michnah*, c'est-à-dire l'essentiel de ce que l'on juge utile d'enseigner, et ensuite ils distribuent ces copies aux enfants, en leur recommandant de les prêter à leurs camarades (5).

En dehors de la classe, l'instituteur occupait dans la société juive une haute situation morale, mais morale seulement, point pécuniaire. En principe l'enseignement devait être gratuit et il l'était en effet pour l'enseignement supérieur. Aussi les plus illustres professeurs étaient-ils obligés d'exercer un métier pour gagner leur vie. Mais, dans la pratique, il fallut se résigner à servir

(1) Jos. Simon *Loc. cit.* 51.
(2) *Ibid.* 52.
(3) *Ibid.* 53.
(4) *Ibid.* 46.
(5) *Ibid.* 36.

un traitement aux maîtres de l'enseignement élémentaire, de peur de n'en point trouver ; seulement on les rétribuait, comme surveillants des enfants ou professeurs de matières non obligatoires, de la grammaire, par exemple. Régulièrement la Loi, qui avait été donnée gratuitement, devait s'enseigner de même (1). D'ailleurs les rabbins ne répugnaient pas à prendre un métier ; car le travail manuel était, à leurs yeux, très honorable. Ils veulent qu'un père apprenne un métier à ses fils ; « ne pas le faire, mais c'est élever son fils pour la vie de brigand » (2)... Ils affirment même que l'apprentissage d'un métier est agréable au Créateur (3). Seulement, en gens délicats, ils recommandent les métiers faciles et peu salissants. Qu'on évite d'être ânier, chamelier, bâtelier : les gens de ces professions sont grossiers. Il ne faut pas non plus être épicier ; le Talmud affirme que les épiciers *mouillent* leur vin et mélangent des vesces aux autres graines analogues (4), pour tromper l'acheteur. — Avoir un métier, suivant un dicton rabbinique, cela permet de supporter une famine de sept années (5) et par conséquent de se livrer à l'enseignement surtout par zèle religieux sans se préoccuper du gain. Aussi les professeurs des matières réputées supérieures ne recevaient point de traitement et les autres se contentaient d'une rétribution modeste. Cela n'empêchait point de leur vouloir des qualités assez rares ; car la fonction de maître d'école avait, dans l'opinion des rabbins, quelque chose de sacerdotal. Dieu lui-même, à en croire un rabbin, consacrait le quart de sa journée à l'enseignement : « La journée se divise en quatre parties ; dans la première, le Saint

(1) Jos. Simon. *Loc. cit.* 33.
(2) *Ibid.* 60.
(3) *Ibid.* 60.
(4) *Ibid.*
(5) *Ibid.*

(Iahveh), béni soit-il ! étudie la *Thorah* ; dans la seconde, il juge les hommes ; dans la troisième, il les nourrit ; et, dans la quatrième, il est assis et préside à l'instruction des enfants, qui fréquentent la maison du maître (1) ». Il est certainement singulier de voir l'Eternel étudier lui-même avec tant d'application le Livre, qu'il a bien voulu donner aux hommes ; mais il est très flatteur pour les maîtres d'école de savoir, que Dieu ne les perd pas de vue et préside à leurs travaux. Il est donc naturel que le maître doive être digne de cet intérêt iahvéique ; aussi ne le choisit-on pas à la légère.

Souvent on préférait, pour l'enseignement, des hommes d'âge mûr : « Celui, dit un rabbin, qui apprend quelque chose d'un maître jeune, ressemble à un homme qui mange des raisins verts et boit du vin sortant du pressoir ; mais celui qui a un maître d'un âge mûr ressemble à un homme, qui mange des raisins exquis et boit du vin vieux » (2). Avant tout, l'instituteur doit être marié. Son caractère doit être excellent. Il ne faut pas qu'il soit irascible, car « la colère détruit le savoir », ni orgueilleux ; car « c'est dans les modestes vases d'argile ou de bois que l'eau, le vin et le lait se conservent le mieux. Qu'il ne soit ni adonné à la boisson, ni trop ami de la bonne chère. Qu'il soit doux, patient, affable, dévoué, désintéressé. Qu'il soit capable d'enseigner avec méthode et clarté » (3). On exigeait surtout de l'instituteur une prononciation correcte ; car, dans la lecture des livres saints, un mot mal prononcé pouvait devenir un blasphème ; or, la lecture et la prononciation de l'hébreu d'alors n'étaient point choses faciles. Comme les autres langues sémitiques, l'hébreu s'écrit à peu près sans voyelles et, à l'époque talmudique, dont nous nous occupons, il n'avait

(1) *Talmud de Babylone*. (Cité par J. Simon. 38).
(2) Jos. Simon. *Loc. cit.* 35.
(3) *Ibid.* 35.

même pas encore les points-voyelles, inventés seulement au VIe siècle de notre ère (1). Aussi préférait-on, chez l'instituteur, une bonne prononciation à un savoir étendu (2). Ce savoir, tel qu'on le désirait alors, n'était pas rare; car la fonction d'enseigner était tenue pour très noble ; les docteurs même ne la dédaignaient pas (3). A ces maîtres, le Talmud et les rabbins prodiguent les éloges : « Dans tous les cas, l'homme doit vendre tout ce qu'il possède pour épouser la fille d'un savant. S'il n'en trouve pas, il recherchera la fille d'un grand ; s'il ne le peut, il épousera la fille d'un chef de communauté ; s'il ne le peut, il choisira la fille d'un maître d'école » (4). Dans cette classification sociale, le maître vient donc immédiatement après les conditions les plus relevées. Ailleurs on compare les instituteurs aux perles, qui brillent sur les joues de la Sulamite du *Cantique des Cantiques* ; cette belle personne étant prise elle-même pour la personnification de la nation juive (5). Pour protéger une ville, disent les docteurs, les instituteurs valent mieux que les soldats : « Si Iahveh ne garde pas la ville, en vain la garde le veilleur » (6). Cette citation du Psalmiste montre encore bien clairement que, dans l'opinion talmudique, l'instituteur est l'auxiliaire du prêtre et c'est bien là la raison de la haute estime dans laquelle on le tient.

L'étude des livres saints et des chroniques nationales du peuple juif constituait le fond même de l'enseignement estimé et désiré. On se méfiait même beaucoup de la science des Gentils. La langue et les idées grecques furent toujours plus ou moins suspectes ; même la gymnastique grecque parut une innovation blâmable, comme

(1) Munck. *Palestine.* 439.
(2) Jos. Simon. *Loc. cit* 47.
(3) *Ibid.* 37.
(4) *Ibid.* 41.
(5) *Ibid.* 38.
(6) *Psaumes.* CXXVII. I (Trad. Ledrain).

entachée d'Hellénisme (1). Cependant beaucoup de rabbins recommandent d'apprendre aux enfants la natation (2). Malgré leur opposition, la langue grecque fut quelque peu connue en Palestine, mais surtout dans les grandes familles. On rend justice à sa beauté ; le Talmud l'appelle « la plus gracieuse des langues Japétiques » (3). Soigneusement il distingue entre la langue et la philosophie grecques (4); mais comment séparer l'une de l'autre? Les rabbins en général étaient franchement hostiles à sa vulgarisation : « Dieu, disaient-ils, veut que vous vous occupiez de sa Loi, jour et nuit. Voyez donc, si, pour vous consacrer à la lecture d'Aristote et de Platon, vous pouvez trouver un moment où il ne soit ni jour ni nuit ». Ces pieux personnages allèrent jusqu'à lancer l'anathème contre les fidèles, qui feraient apprendre la langue grecque à leurs enfants (5). Mais cette colère même prouve bien, que certains Juifs se laissaient tenter par la langue et la littérature des Hellènes ; elle montre aussi que ces novateurs n'étaient guère nombreux.

Tous les détails, que j'ai donnés jusqu'ici, s'appliquent spécialement à l'éducation masculine. Pour les filles, il n'y avait pas d'écoles ; on leur donnait dans la famille l'instruction jugée convenable. D'abord et durant l'enfance, leur mère les formait aux occupations domestiques les plus essentielles, leur apprenaient à filer, à tisser, à coudre, à cuisiner ; mais les parents devaient enseigner à leurs filles au moins les cinq livres de Moïse. Quelques rabbins veulent même qu'on leur apprenne toute la Bible (6). Le soir, les jeunes filles s'amusaient à danser pendant que les jeunes garçons se livraient à des exer-

(1) Jos. Simon. *Loc. cit.* 58.
(2) *Ibid.* 59.
(3) *Ibid.* 55.
(4) *Ibid.* 56.
(5) *Ibid.* 57.
(6) *Ibid.* 12, 54.

cices de gymnastique juive, en soulevant à bras tendu de lourdes pierres disposées en cercle sur la place publique (1) ; car ce que proscrivaient les rabbins, c'était la gymnastique hellénique, non la gymnastique en elle-même. Tout cet ensemble de renseignements nous donne de l'éducation israélite une idée suffisante pour nos études ; mais nous devons encore, pour terminer notre enquête sur les Sémites, nous transporter dans les anciens États de la Mésopotamie.

IV. — *La Chaldée*

Comme tout le monde le sait, la race sémitique a eu, en Mésopotamie, les grands foyers primitifs de sa civilisation : Babylone et Ninive, la Chaldée et l'Assyrie. Tout en étant relativement moins anciens que l'Égypte, ces États remontent pourtant à une haute antiquité. Nul doute que toutes les populations circonvoisines, qu'elles fussent ou non sémitiques, ne leur aient emprunté bien des notions, bien des connaissances pratiques ; les Juifs spécialement ont été, sur quantité de points, leurs débiteurs, surtout après la captivité de Babylone. On est même en droit de se demander, s'ils ne leur doivent pas l'idée de leur enseignement scolaire, auquel ils n'avaient pas songé jusqu'à ce moment de leur histoire. Malheureusement nous ne savons à peu près rien de la manière dont l'éducation se donnait en Mésopotamie.

Par analogie, nous pouvons pourtant supposer que l'éducation industrielle se transmettait dans la famille et des pères aux enfants ; puisque les métiers chaldéens étaient organisés en clans, en *guildes*, où les fils succédaient aux pères (2). Sans doute il en allait de même pour les scribes, qui, comme en Égypte, jouaient un rôle important en Chaldée (3).

(1) Jos. Simon. 14.
(2) Maspéro. *Civilisation Chaldéenne*. 752.
(3) *Ibid*. 723.

Quoique Babylone et Ninive aient été des métropoles surtout sémitiques, leur écriture diffère cependant extrêmement des écritures phénicienne, juive et arabe. Elles sont dites cunéiformes et tout le monde aujourd'hui a eu occasion d'en voir des spécimens. Cette écriture a d'ailleurs évolué, comme l'écriture égyptienne, ou plutôt comme toutes les écritures, qui ont évolué. Les caractères ont d'abord été pictographiques, figuratifs ; alors ils représentaient des objets ou des idées ; puis ils devinrent phonétiques et syllabiques. Mais les Mésopotamiens ne poussèrent pas l'évolution graphique aussi loin que les Égyptiens; ils n'eurent de lettres réelles que pour trois sons — voyelles, *a*, *i*, *ou*. Leur écriture resta donc surtout syllabique et phonétique, mais en même temps parsemée de signes idéographiques entremêlés, comme l'était d'ailleurs la dernière écriture égyptienne (1). Je n'ai pas à décrire en ce moment l'écriture cunéiforme et les tablettes d'argile, qui nous en ont conservé de si nombreux échantillons et sont des livres céramiques. Cette écriture, dont on attribue l'invention aux très anciens Sumériens (2), ne s'est point répandue dans le monde sémitique; elle ne pouvait au reste lutter avec l'écriture phénicienne, perfectionnement suprême de l'écriture égyptienne, et d'où sont dérivées à peu près toutes les écritures des peuples de race blanche. Peut-être pourtant faudrait-il faire exception pour les écritures d'origine berbère, qui ont pu être tirées directement, soit des hiéroglyphes d'Égypte, soit même d'une très antique écriture spéciale à la race.

Sous certains rapports, la science chaldéenne était assez avancée, quoique fortement mélangée de superstitions chimériques.

L'année chaldéenne était une année solaire, compre-

(1) Maspéro. *Loc. cit.* 727-728.
(2) *Ibid.* 727.

nant douze mois de trente jours, par conséquent trop courte de cinq jours, mais tous les six ans, un mois auxiliaire de trente jours compensait les jours négligés. Le jour ordinaire se subdivisait en douze heures doubles des nôtres et qui se pouvaient compter au moyen de cadrans solaires et de clepsydres. Le mois de 30 jours se divisait en quatre semaines de sept jours, provenant manifestement du mois lunaire primitif. Les deux derniers jours restaient en dehors et chacun des jours de la semaine était consacré à l'un des sept corps planétaires *adorés*. Des gnomons servaient à la détermination des points cardinaux, du midi vrai, des solstices et des équinoxes, de la hauteur du pôle (1).

C'est surtout en Chaldée, que l'astrologie s'unissait étroitement à l'astronomie. Elle y constituait même toute une pseudo-science; on y avait soigneusement dressé des tables astrologiques et le pays était rempli d'astrologues et de nécromanciens (2). C'est même et principalement de cette contrée que la folie astrologique s'est répandue dans le monde.

Les sciences naturelles existaient à peine. Point d'écoles de médecine, comme en possédait l'Égypte. Les exorcismes tenaient lieu de médicaments et la grande affaire du médecin était de chasser le démon, qui causait la maladie (3).

Nulle cosmographie sérieuse. Les cartes étaient informes. La terre était conçue, comme un grand disque, occupé surtout par la Chaldée et entouré par l'Océan, le fleuve Océan (4), qu'on retrouve dans les poésies homériques. Tous les phénomènes de la nature s'attribuaient à des démons ou à des dieux et la science consistait simple-

(1) Maspéro. *Civil. chaldéenne.* 777.
(2) *Ibid.* 780.
(3) *Ibid.* 774.
(4) *Ibid.*

ment à maîtriser ces personnages mythiques et à s'en servir pour dominer le monde (1).

Tout en s'occupant surtout d'astrologie, les Chaldéens, ces philosophes de Babylone, comme les appelle Strabon (2), avaient, chemin faisant, dégagé de leurs nombreuses et patientes observations de sérieuses connaissances astronomiques. On est même fondé à dire que la science du ciel est née en Chaldée. Les astronomes, ceux que l'antiquité a appelés par excellence les « Chaldéens », avaient inventé le gnomon, le cadran solaire; décomposé le mouvement diurne apparent du soleil, de la lune, des planètes, calculé les stations et rétrogradations des cinq planètes qu'ils connaissaient; divisé l'écliptique en 12 parties zodiacales, le cercle en 360 degrés, le degré en 60 minutes, la minute en 60 secondes, la seconde en 60 tierces; et le mode de notation employé par eux pour marquer ces divisions est encore usité de nos jours; il se rattache visiblement aux caractères cunéiformes et il consacre l'importation dans l'astronomie européenne des restes de la numération duodécimale de la Chaldée.

En Chaldée, comme ailleurs, les lunaisons avaient commencé par être les principales mesures de temps; mais les Chaldéens en avaient dégagé la période de 223 lunaisons, qui leur permettait de prédire les éclipses de lune, dont la plus anciennement calculée remonte au 10 mars de l'année 721 av. J.-Chr. (3). Les Chaldéens auraient même déterminé une période de 43.000 ans, en rapport, selon eux, avec la précession des équinoxes et dans laquelle ils voyaient « un jour de vie » de l'univers (4).

(1) F.. Lenormant. *Hist. anc. de l'Orient.* t. v. 175. — Maspéro. *Loc. cit.* 774. — Fr. Lenormant. *Loc. cit.*
(2) Strabon. Liv. xvi. ch. I. parag. 6.
(3) Fr. Lenormant. *Loc. cit.* 173-174.
(4) *Ibid.* 175.

De pareils travaux supposent une science des nombres notablement avancée et, en effet, les Chaldéens eurent d'abord une numération digitale et décimale; puis une numération duodécimale, qui, en se combinant avec la première, devint sexagésimale. Sur une tablette, on a trouvé notée une série de nombres cubiques allant de un à soixante. Nous avons vu tout à l'heure, que le degré du cercle chaldéen se divisait de son côté en fractions sexagésimales. Le système de mesures était aussi réglé d'après une échelle de divisions sexagésimales. La notation des nombres se faisait par des signes cunéiformes; mais les Chaldéens connaissaient toutes nos opérations usuelles d'arithmétique (1). Au cours de notre enquête, nous avons déjà rencontré la numération duodécimale, sans doute inspirée par la succession régulière des douze mois de l'année et par conséquent postérieure à la primitive numération digitale par 5 et 10. Ce fut en combinant les deux types de numération, c'est-à-dire en multipliant 12 par 5, que l'on arriva à la numération sexagésimale des Chaldéens.

En Chaldée, les sciences naturelles étaient bien moins avancées que les sciences mathématiques et c'est presque une loi générale de l'évolution scientifique: car partout l'homme, alors qu'il se met à penser, trouve plus aisé de spéculer que d'observer. Pourtant on a rencontré, dans la Bibliothèque en terre cuite d'Assurbanipal, des listes classées d'espèces animales, des nomenclatures de végétaux classés d'après leurs usages, des noms de métaux, aussi groupés, des catalogues d'étoiles, etc (2). — En Chaldée, point d'écoles de médecine, comme en Égypte. On se contentait d'exposer les malades dans les carrefours, en

(1) Fr. Lenormant. *Loc. cit.* t. v. 186-188. — Maspéro. *Loc. cit.* 772.

(2) Fr. Lenormant. *Loc. cit*, 167-168.

invoquant l'expérience des passants (1) et surtout on s'ingéniait à expulser par des formules d'exorcismes les démons dont on les supposait possédés (2).

Existait-il en Chaldée une instruction organisée? Pour les arts mécaniques, comme ils étaient exercés par des corporations composées de familles où de père en fils la profession se transmettait (3), l'éducation familiale et l'apprentissage devaient suffire. Mais, pour les sciences proprement dites, il y aurait eu en Chaldée de vraies écoles et de très ancienne origine; puisque les Chaldéens, les savants de Babylone et de Ninive, ne seraient que les successeurs de Protochaldéens de race Kouchite, qui leur auraient transmis une partie de leur savoir. Dès l'époque des petits royaumes sumériens et accadiens, il aurait existé, en Chaldée, des écoles très fréquentées, et même pourvues de bibliothèques (4).

Quoi qu'il en soit, l'on sait que les Chaldéens proprement dits constituaient, comme en Egypte, une classe de prêtres, dans les familles desquels la science se transmettait traditionnellement et qui étaient exempts de toute charge publique (Ctésias). Ces savants étaient surtout magiciens, astrologues; ils devinaient l'avenir par le vol des oiseaux et rédigeaient des ouvrages de magie; puisqu'on a trouvé un de ces ouvrages, qui comprend au moins deux cents tablettes (5). — Mais les particuliers pouvaient, à ce qu'il semble, faire donner de l'instruction aux enfants. Une tablette même le constate en parlant de l'adoption d'un enfant trouvé; « c'est dans la rue qu'on l'a recueilli. — Il l'a pris à la gueule des chiens; — il l'a pris sous le bec des corbeaux. — En présence du devin, il a pris son ho-

(1) Strabon. XVI. Ch. I. parag. 20.
(2) Maspéro. *Loc. cit.* 780.
(3) *Ibid.* 752-753.
(4) Fr. Lenormant. *Loc. cit.* 36-37.
(5) *Ibid.* 38.

roscope... On l'a noté sous la plante des pieds d'une marque distinctive avec le cachet du devin. — Il l'a donné à une nourrice. — A cette nourrice il a garanti pour trois ans la farine, les effets du coffre et le vêtement... — et il en a fait son enfant ; — il l'a élevé, comme son fils ; — *il l'a mis en possession de la science des lettres* » (1). Comment prenait-on possession de la science des lettres? Des tablettes, encore enfouies, nous l'apprendront peut-être un jour.

V. — *Comment a évolué l'éducation juive.*

Nous venons de voir que l'éducation juive a évolué, d'une manière générale, comme l'éducation arabe. D'abord le peuple de Dieu n'éprouve aucunement le besoin d'avoir un système d'éducation scolaire, quoiqu'il soit déjà en possession de son Livre sacré. L'éducation donnée par la famille ou par le clan et résultant simplement des mœurs et des nécessités de l'existence sociale, suffit très bien aux Hébreux, en cela imitateurs des Cananéens, Philistins, etc., qu'ils avaient tués ou subjugués. La science juive était nulle encore et la Bible s'en remettait aux parents pour donner à leurs enfants l'enseignement religieux. Les malheurs subis par le petit peuple juif lui ont, seuls, fait sentir l'utilité d'une instruction scolaire. Il semble qu'il faille faire honneur de ce progrès surtout à la captivité de Babylone. En Chaldée, les Hébreux, transplantés à la mode antique, au milieu d'une nation beaucoup plus avancée dans l'industrie et dans la science, ont reçu une véritable leçon de choses. Ils y ont vu l'instruction spécialement intellectuelle, sortie de la famille et dispensée surtout par des prêtres. De retour dans leur petite patrie, ils ont tiré profit de cet exemple pour reconstituer à Israël un commun patrimoine moral. A leurs yeux, l'é-

(1) Fr. Lenormant. *Etudes accadiennes*. t. III. 167.

cole est devenue la sauvegarde de l'unité nationale, de la vraie, de celle qui résulte de la conformité des idées et des convictions chez tous les membres du corps social et qui, pour cela, subsiste alors même que la nation est dispersée. Mais les Juifs n'avaient pas rapporté de Babylone la science chaldéenne; leur patrimoine intellectuel était purement moral et religieux. Nous avons vu, comment, à force de patients efforts, ils avaient réussi à l'inculquer dans l'esprit de leur peuple assez profondément pour que ni la dispersion, ni même la persécution, l'une et l'autre continuées pendant tant de siècles, n'aient pu réussir à détruire l'unité mentale d'Israël.

Or, pour assurer la longue durée d'un peuple, ce qui importe plus que tout, c'est la communauté de quelques idées grandes ou tenues pour telles, d'idées si longtemps et si sérieusement enseignées par la théorie et la pratique au groupe social, qu'elles sont devenues presque indélébiles. Une fois élevé ainsi, un peuple peut braver toutes les catastrophes; les désastres, la conquête, le démembrement, la dispersion n'atteignent en quelque sorte que sa forme extérieure: pour détruire sa personnalité nationale, il faudrait exterminer le peuple lui-même. Aussi voyons-nous que, malgré leur force militaire, leur richesse, leur civilisation relativement développée, leur science même, les puissants royaume de la Chaldée et de l'Assyrie, ont totalement disparu, après avoir été, pour leur époque, des foyers intellectuels, tandis que rien n'a pu détruire le pauvre petit peuple juif, si chétif et si ignorant. C'est que ce dernier possédait l'unité morale, qui faisait défaut à ceux-là, le lien impérissable, que la force seule est impuissante à trancher.

CHAPITRE XIV

L'éducation dans l'Inde et la Perse.

Sommaire

A. *Aborigènes de l'Inde et Aryas védiques.*

Education domestique. — Autorité absolue du père. — Les maisons-dortoirs. — Education organisée dans certains groupes. — Le nom du nouveau-né chez les Kaffirs. — Education par le jeu. — Numération et année des Kaffirs. — Postérité nombreuse souhaitée dans le Rig-Véda. — Animisme védique. — Armée védique.

B. *Inde brahmanique.*

I. — *Les castes et l'enfance.* — Castes et corporations. – Education familiale. — Devoir d'engendrer des enfants. — Sélection infantile. — Le nom de l'enfant. — Tonsure et initiation. — II. *L'éducation religieuse.* — Les élèves d'élection. — Le *gourou.* — Obligations du novice. — Corrections manuelles. — III. *L'instruction profane.* — Les écoles élémentaires. — Point d'instruction aux filles. — Précepteurs brahmaniques. — Ecoles des temples. — IV. *La science de l'Inde.* — Transmission orale des connaissances. — La langue et l'écriture sanscrites. — Science mathématique. — Astronomie. — Astrologie et rôle des planètes. — Les éléphants météorologiques. — Le calendrier indien — Les cycles. -- Le *Calpa* et les époques. — Sciences naturelles avortées. — Inintelligence des princes. — Métaphysique des brahmanes.

C. *La Perse.*

I. *La Perse ancienne.* — La morale de l'*Avesta.* — La première instruction. — Xénophon et la Cyropédie. — Ecoles de justice. — Education gymnastique guerrière. — II. *La Perse moderne.* — Les écoles primaires et leur enseignement. — Les *medresseh* ou écoles secondaires. — Leur organisation. — Les hautes études. — L'arithmétique et l'astronomie. — Rôle important de l'astrologie. -- L'almanach. — Caractère primitif des conceptions cosmiques.

D. *De l'arrêt du développement scientifique en Orient.*

Stérilisation de la science positive par la religion. -- Arithmétique primitive.

A. Aborigènes de l'Inde et Aryas védiques.

Pour traiter un sujet aussi important que l'éducation, il nous serait très précieux de connaître les origines sociologiques de l'Inde, malheureusement la première enfance des nations ne laisse pas plus de traces dans leurs annales que celle des individus dans leur mémoire. Pour nous figurer en quoi a pu consister l'éducation chez les premières populations de l'Inde, nous ne pouvons puiser qu'à des sources indirectes de renseignement, savoir : l'analogie générale avec ce qui advient ou est advenu dans les autres pays ou races, les coutumes encore en vigueur chez les aborigènes de l'Inde, enfin les quelques notions plus ou moins vagues et très insuffisantes, que l'on peut extraire du Rig-Véda. — Par l'ethnologie comparative nous pouvons inférer, que les lointains ancêtres des Indous, sauvages ou très barbares, ne connaissaient que l'éducation domestique, bornée aux connaissances pratiques et indispensables. Le fait nous est d'ailleurs confirmé par les mœurs des aborigènes actuels de l'Inde. Mais ces survivants des premiers occupants du pays sont très hétérogènes, très divers par la race et la civilisation. En tout, leurs mœurs sont variées et dissemblables ; j'en citerai quelques traits relatifs à l'éducation.

Chez les Khonds, l'autorité du père est absolue. Pour son fils, le père doit être un dieu et lui désobéir est un crime énorme (1). Ce trait, assez ordinaire dans toutes les sociétés humaines, dès que la famille paternelle y est fondée, est peut-être plus précoce et plus accentué dans l'Inde qu'ailleurs et il est utile de le signaler.

Un autre trait de mœurs encore est particulier aux aborigènes de l'Inde, du moins il est, chez eux, plus fréquent que chez les peuples sauvages ou très barbares des

(1) Macpherson. *Khonds of Ganjani and Cuttack*. 17.

autres races ; c'est la coutume de construire dans chaque village des maisons-dortoirs spéciales, les unes destinées aux filles, les autres aux garçons. Il en est ainsi, par exemple, chez les Abors, où des maisons de ce genre, ayant deux cents pieds de longueur environ, reçoivent, chaque soir, à peu près 300 jeunes garçons de condition libre ou esclave, en outre quantité de petits garçons et parfois quelques hommes mariés (1). Chez d'autres aborigènes, les Oraons, il existe aussi des dortoirs analogues où les jeunes garçons doivent dormir sous peine d'amende (2). Les jeunes filles ne passent pas non plus la nuit chez leurs parents, et, dans certains villages, elles ont également leur dortoir spécial (3). Dans d'autres, elles sont dispersées et distribuées dans diverses maisons, probablement chez les veuves, mais sans doute pas tous les jours sous le même toit ; car on fait mystère de la maison qui les abrite (4).

Certains groupes d'aborigènes ont organisé une véritable éducation, au sens que nous attachons à ce mot. Chez les Karens de Birmanie, si analogues aux aborigènes de l'Inde proprement dite, les anciens sont dépositaires des lois ou plutôt des coutumes politiques et sociales et ils les transmettent oralement aux jeunes gens (5). Mais les plus avancés sous ce rapport sont les Mügs du Bengale, mongoloïdes de race et Bouddhistes de religion. Les Mügs ont une véritable instruction donnée dans des écoles, où tous les enfants, riches ou pauvres, passent, chaque jour, plusieurs heures. Aussi presque tous les Mügs savent-ils lire et écrire. Mais c'est à l'influence religieuse, qu'il faut faire honneur de cette excep-

(1) Dalton. *Ethnology of Bengal.* 23.
(2) *Ibid.* 247.
(3) *Ibid.*
(4) *Ibid.* 248.
(5) H. Spencer. *Sociologie.* III. 687.

tion. Ce sont les prêtres bouddhistes, qui donnent cet enseignement scolaire et c'est leur foi religieuse, qui leur inspire ce grand zèle (1). Ce fait vient donc confirmer une règle ou une loi d'évolution pédagogique, que j'ai précédemment signalée en parlant de l'Egypte ancienne.

Les écoles sont inconnues chez les Kaffirs de l'Afghanistan, que l'on pourrait avec quelque vraisemblance considérer comme un reste dégénéré des Aryas védiques, dont je dirai tout-à-l'heure quelques mots. — Dans le Kaffiristan, il n'est plus question d'instruction scolaire; car il n'y existe pas encore de clergé organisé.

Pour donner un nom au nouveau-né, les Kaffirs s'en rapportent au hasard, et voici comment on procède. Quand la mère offre pour la première fois le sein à l'enfant, une autre femme, qui l'assiste, répète rapidement les noms des ancêtres, hommes ou femmes, suivant l'occurrence, et le nom, qu'elle se trouve prononcer au moment précis où l'enfant saisit le mamelon, est adopté. Plus tard on y ajoute le nom du père, comme « fils de... », ou bien du grand-père, si le nom paternel est trop répandu. Enfin à ces noms réguliers, on substitue souvent, dans la pratique, un sobriquet tiré de telle ou telle particularité physique, par exemple « rouge, droit, mince, borgne, etc. » (2).

Les parents Kaffirs aiment leurs enfants, mais font surtout cas du premier-né (3). Les enfants sont la propriété du père, qui même a le droit de les vendre et en use souvent pour les filles. Suivant la pratique ordinaire en pays primitif, les enfants Kaffirs ne sont sevrés qu'à l'âge de deux ou trois ans ; il en résulte nécessairement, que, dans un village Kaffir, toutes les jeunes femmes ou

(1) Dalton. *Loc. cit.* 113.
(2) G. S. Robertson. *Kâfiristan and its people.* 85.
(3) Capus. *Questionnaire sociologique.* (*Bull. Soc. d'Anthrop.* 1890.)

à peu près sont simultanément nourrices et, le régime du clan aidant, ces femmes distinguent mal entre leur nourrisson et ceux des autres ; elles donnent, sans trop y regarder, le sein à un enfant quelconque (1). Le trente-deuxième jour après sa naissance, on rase la tête de l'enfant, quel que soit son sexe, en ne ménageant qu'une touffe d'un pouce à un pouce et demi de diamètre. — Les femmes Kaffirs, les mères, qui sont chargées des travaux agricoles, labourent en portant leurs enfants sur leur dos et, dès qu'elles en sont capables, les petites filles accompagnent leur mère aux champs et jouent au labourage avec des engins agricoles en miniature. — De leur côté, les petits garçons, laissés à partir de l'âge de trois ou quatre ans aux soins de leur père, s'amusent constamment à tirer de l'arc et finissent par y devenir d'une grande adresse. D'ailleurs, en cela aussi, ils ne font qu'imiter les hommes, qui ne cessent jamais de s'exercer, sous forme de jeu, au tir de l'arc. — Telle est à peu près l'éducation intentionnelle, que reçoivent les enfants Kaffirs. — Quant aux notions plus spécialement intellectuelles, celles que possèdent les Kaffirs de l'Afghanistan sont si rudimentaires, qu'il n'est guère besoin de les enseigner particulièrement.

La numération en usage dans leurs tribus serait non point décimale, mais vigésimale et d'ailleurs capable d'exprimer des nombres élevés (2). — L'année Kaffir est de 360 jours et divisée en mois lunaires. En réalité, c'est l'année mahométane. Le mois se divise en semaines, et c'est là encore un emprunt de même provenance (3). — Mais cette année Musulmane des Kaffirs est superposée à une autre année plus simple, plus sauvage, divisée seu-

(1) G. S. Robertson. *Loc. cit.* 87.
(2) *Ibid.* 87-88.
(3) Capus. *Loc. cit.* 271. 272.



lement en trois saisons : l'été, l'automne, l'hiver (1). En astronomie, les Kaffirs sont d'une complète ignorance. Ils pensent qu'au-dessus de leur tête il y a sept cieux superposés, cloués ensemble au moyen d'une tige qui est l'étoile polaire. Ils connaissent quelques constellations : les Pléïades, Orion, la Grande Ourse, qu'ils appellent le « lit » à cause de sa disposition quadrilatérale ; des trois autres étoiles formant la queue de l'ourse, ils appellent la première, le mari, la seconde la femme, et la troisième l'amoureux (2) : il faut dire que les Kaffirs ont la réputation d'avoir des mœurs très relâchées. — Les Kaffirs, ce petit peuple, prototype des Aryas védiques selon les uns, descendant des Grecs d'Alexandre selon les autres, ne diffèrent pas sensiblement des autres Indiens aborigènes. Plus farouche que la plupart d'entre eux, ils sont intellectuellement inférieurs à certains et montrent même moins de sollicitude que les autres pour leurs enfants.

Ces quelques renseignements sont bien insuffisants ; ils nous permettent pourtant de nous faire une idée sommaire de l'état intellectuel des aborigènes dans l'Inde et de leur méthode rudimentaire d'éducation. Sur ce dernier chapitre, le *Rig-Véda* nous éclaire plus mal encore. Nous n'y apprenons rien sur la manière dont les Aryas védiques élevaient leurs enfants ; seulement nous voyons que, comme les Hébreux, ils désiraient en avoir un grand nombre... Dans divers hymnes, on implore le dieu Agni pour en obtenir une « glorieuse fortune » et une lignée nombreuse (3). De semblables prières sont adressées à Indra (4). Ce besoin d'enfants est une nécessité à la fois religieuse et sociale : car il faut des fils pour continuer le culte et combattre les ennemis.

(1) G. S. Robertson. *Loc. cit.* 81.
(2) G. S. Robertson. *Loc. cit.* 104.
(3) *Rig-Véda.* (Trad. Langlois). Sect. I. Lect. I. Hymne I. v. 3.
(4) *Ibid.* Sect. III. Lect. III. Hymne VI. v. 4.

Nulle part, le Rig-Véda ne parle d'éducation ; vraisemblablement, il n'y en avait pas d'autre, chez les Aryas védiques, que l'éducation familiale, aussi bien, pour transmettre les connaissances pratiques, que les cérémonies religieuses et les très modestes notions scientifiques, que l'on possédait.

L'esprit des Aryas védiques était encore en pleine période animique. Leurs dieux faisaient des miracles et se jouaient à leur gré des lois naturelles. Ainsi les Açwins rajeunissaient les vieillards (1), rendaient aux ennuques la virilité féconde (2), savaient gonfler de lait les mamelles des vaches maigres et stériles (3). — A la prière des hommes et par la toute-puissante vertu de l'holocauste, Indra guérissait les phtisiques, ranimait les moribonds, ressuscitait les morts (4). Les maladies étaient ordinairement attribuées à la malice des *rakchasas* démoniaques, qu'il fallait chasser au moyen d'incantations (5).

Dans le Rig-Véda, le monde est conçu tout à fait à la manière des sauvages et des enfants : le ciel et la terre sont comparés à de vastes boucliers, tenus par le puissant Indra, l'un au-dessus, l'autre au-dessous de l'homme (6). — Quelle était l'année des Aryas védiques et comment la subdivisaient-ils ? On a essayé de le deviner en interprétant les obscures métaphores des hymnes. La roue unique d'un char à trois moyeux, dont parle un hymne, serait une année divisée en trois saisons (7), comme celle des Kaffirs. Un autre verset mentionne « la roue d'Agni, munie de douze rayons et tournant dans le

(1) *Rig-Véda*. Sect. I. Lect. VIII, Hymne 5. verset 13.
(2) *Ibid.* verset 24.
(3) *Ibid.* verset 20.
(4) *Ibid.* Sect. VIII. Lect. VIII. Hymne 19.
(5) *Ibid.* Hymnes XX. XXI.
(6) *Ibid.* Sect. V, Lect. VIII. H. II. verset. 5.
(7) *Ibid.* Sect. II. Lect. III. A. VII. verset 2.

ciel sans jamais s'arrêter. Sur le char 720 jumeaux trouvent place » (1). Cette devinette védique, se traduirait ainsi : la roue, serait l'année ; les douze rayons seraient les mois ; les 720 jumeaux, représenteraient 360 jours et autant de nuits. Mais alors l'année védique aurait été une année solaire, ce qui est peu vraisemblable, et les Aryas auraient été assez habiles pour fabriquer des roues à jantes !

Or, il est bien difficile de leur accorder tant de savoir astronomique et tant d'habileté industrielle. D'après Max Müller, les Aryas védiques auraient encore ignoré la semaine et leur mois aurait été divisé seulement en deux moitiés, l'une claire et l'autre obscure. A vrai dire, les hymnes du Rig-Véda ont dû être composées à des époques très diverses et ils renferment plus d'une interpolation ; ce qui permet de ne pas s'étonner des contrastes et de tout concilier.

B. Inde brahmanique

I. — *Les castes et l'enfance*

L'Inde brahmanique peut être considérée, comme le logique épanouissement de l'Arye védique. Après s'être établis dans l'Inde en conquérants victorieux, les Aryas védiques fondèrent la grande société brahmanique. Leurs roitelets devinrent des monarques sérieux, despotiques et adorés ; leurs prêtres, que le Rig-Véda nous montre encore subordonnés aux petits souverains et les flagornant sans cesse pour en obtenir des présents, acquirent une énorme influence ; ils accaparèrent le culte tout entier auparavant familial et finalement constituèrent la caste théocratique des brahmanes. Au-dessous d'eux se tient la noble caste

(1) *Rig-Véda*. verset 11.

des guerriers ou Kchatriyas; plus bas, celle des marchands, des *vaicyas*, la dernière des castes respectables. Enfin au-dessous, bien au-dessous, la caste servile des *soudras*, profondément méprisée des castes supérieures et logiquement; puisque selon la philosophie Indoue, on ne naît *soudra* que pour expier des fautes graves, commises dans une existence antérieure. Sur le *soudra* pèse une malédiction, qu'il doit racheter en s'humiliant, en servant humblement les castes supérieures, surtout celle des brahmanes : l'exact accomplissement de ces devoirs pourra seul permettre à ce réprouvé de renaître plus tard dans une caste plus élevée (1).

A ces grandes castes brahmaniques, il faut ajouter une multitude de sous-castes et surtout de corporations de métier, constituant aussi des groupes fermés et héréditaires. En somme, dans l'Inde, chaque individu naît dans un casier social, d'où il ne peut ni ne doit sortir. Par suite, dans les castes ou groupes subalternisés ou méprisés, il ne saurait guère être question d'une autre éducation que d'une éducation familiale et pratique. La science, ou ce que l'on considère comme tel, est l'apanage des classes supérieures, tout particulièrement de la caste brahmanique. Mais, selon la religion brahmanique, il faut avoir des enfants; c'est un devoir plus que social, une obligation religieuse; puisque chaque individu offre des sacrifices pour ses aïeux disparus, en langage brahmanique « paie la dette des ancêtres ». Aussi les Indous chérissent-ils extrêmement leurs enfants; « ils n'en ont jamais assez, dit un missionnaire, et, s'il leur en meurt quelqu'un, ils sont inconsolables » (2). Pourtant, au dire de Strabon, chez certaines populations du royaume de Porus, chez les Cathéens, on ne conservait que les beaux

(1) Bochinger. *Vie contemplative chez les Indous,* 79.
(2) *Lettres édifiantes.* XV. 312.

enfants; un mois après la naissance, un jugement public, rendu sans doute par les membres du clan, décidait de la vie ou de la mort du nouveau-né (1). C'est que, dans l'Inde comme ailleurs, la solidarité du clan est étroite. Récemment encore, chez les Radjpoutes, et d'autres populations du nord de l'Inde, l'individu n'avait pas de nom personnel : il portait simplement le nom de son clan (2).

Il n'en est pas ainsi pour les Brahmanes, du moins d'après le Code de Manou, qui règle point par point diverses circonstances relatives à l'enfance. Aussitôt après la naissance, si l'enfant est de sexe masculin, on doit lui faire goûter du miel et du beurre clarifié, en se servant d'une cuiller d'or et en prononçant les paroles sacrées, sans doute la *Savitri* ou le monosyllabe particulièrement saint: *aum*. Dix ou douze jours après la naissance, le père ou des suppléants désignés par lui, après avoir choisi un jour lunaire propice, un moment favorable, une étoile d'heureuse influence, donnent un nom à l'enfant (3). Pour une fille, il est prescrit de choisir un nom facile à prononcer, doux, clair, agréable, propice, se terminant par des voyelles longues et semblable à des paroles de bénédiction (4). A l'âge de quatre mois, on sort l'enfant de la maison où il est né pour lui faire voir le soleil. A six mois, on lui donne du riz à manger (5). Plus tard, on lui fera subir la tonsure, en grande cérémonie ; c'est, pour les *dwidjas* ou deux fois nés, une stricte obligation. Enfin vient l'initiation, mais à un âge différent suivant la caste. L'enfant brahmanique, présumé plus précoce en vertu de sa dignité native, sera initié dans la huitième année, qui suivra sa conception ; le Kchatriya le sera

(1) Strabon. Liv. XV Ch. 1. parag. 30.
(2) Jancigny. *Inde*. 251.
(3) *Code de Manou* Liv. I.. v. 29, 30.
(4) *Ibid*. v. 33.
(5) *Ibid* Liv. II. v. 34.

dans la onzième; enfin le vaicya attendra jusqu'à la douzième (1). Point d'initiation pour la caste servile des soudras.

A ces détails contenus dans le Code de Manou, il faudrait ajouter d'après Mégasthènes, des prières, des incantations pour attirer sur la mère et l'enfant nouveau-né les faveurs divines (2). L'initiation enfantine, dont je viens de parler, n'est qu'une simple initiation de caste. Il en existe une autre d'un caractère plus relevé, mais à laquelle on n'arrive qu'après un long noviciat : c'est l'initiation religieuse ; mais celle-là doit être précédée d'une longue éducation.

II. — *L'éducation religieuse.*

Recevoir plus ou moins complètement cette éducation est un devoir pour le brahmane ; puisqu'elle constitue sa raison d'être et sa gloire. Pour y parvenir, il faut étudier le Véda; mais on n'obtient ce bonheur que si l'on réunit certaines conditions ; car la science divine ne doit pas être profanée ; elle dit au Brahmane : « Je suis ton trésor ; conserve-moi ; ne me communique pas à un détracteur, etc. ; mais, quand tu trouveras un élève parfaitement pur et maître de ses sens, fais-moi connaître à ce Dwidja (régénéré) comme à un vigilant gardien d'un tel trésor » (3). Acquérir sans autorisation la connaissance de la Sainte Écriture, c'est voler les textes sacrés et, pour ce crime, on descendra infailliblement au séjour infernal (4). « Peuvent être admis à étudier le Véda, dit le Code, le fils d'un instituteur (*gourou*), un élève assidu et docile, celui qui peut communiquer une autre science, celui qui est pur, celui qui est libéral, celui qui est ver-

(1) *Code de Manou*. v. 36.
(2) Strabon. Liv. XV. — Ch. I. 58
(3) Manou. II. v. 114-115.
(4) *Ibid.* 116.

tueux, celui qui est allié par le sang » (1). Le dispensateur de cette science religieuse, d'un si haut prix, c'est le directeur, l'instituteur, le *gourou*. Mais le vrai *gourou* doit être à la hauteur de sa fonction ; il lui faut posséder toute la science, religieuse ou profane, les quatre *Védas*, les *Pouranas*, tous les livres sacrés et aussi la poésie, l'astronomie, la médecine. A ces conditions seulement il est digne d'indiquer aux autres la voie de la vertu et capable de les retirer du bourbier du vice (2). Pourtant il y a des *gourous* spécialement ascétiques, qui imposent surtout à leurs élèves des exercices pénibles, par exemple, de fixer le ciel pendant un long espace de temps, sans cligner des yeux, ni changer de position, de retenir sa respiration, etc., ce qui, en plein midi, fait voir au patient des globes enflammés, une lune brillante, des étincelles, etc. (3).

Ordinairement ces directeurs ascétiques sont des anachorètes, vivant hors des villes, mais près d'elles, dans des bois de médiocre étendue, où ils couchent sur des peaux, en ayant bien soin de ne rien manger qui ait eu vie et après avoir renoncé à tout commerce charnel. Ils admettent près d'eux et instruisent des auditeurs, mais ceux-ci doivent les écouter sans parler, ni tousser, ni cracher, sous peine d'être exclus pour le reste du jour (4). Ascète ou non, le *gourou* initie son élève par diverses prédications, prières et exhortations ; finalement il lui fait connaître les paroles sacrées, les mots incommunicables, qu'on ne saurait trop répéter pour soi, mais qu'il ne faut dire à personne (5).

(1) Manou. II. v. 109.
(2) Abbé Dubois. *Mœurs et institutions des peuples de l'Inde*. I. 166.
(3) *Ibid*. II. 271.
(4) Mégasthènes, d'après Strabon. XV. I. p. 58.
(5) Sonnerat. *Voy. aux Indes*, etc. t. I. Ch. VI.

Le code de Manou règle minutieusement la conduite du novice : il veut que les étudiants en théologie revêtent le costume des ascètes, c'est-à-dire des manteaux de peaux de gazelle noire, de cerf ou de bouc ; des tuniques de chanvre, de lin ou de laine. Il prescrit que l'initié demande l'aumône aux femmes, en les appelant « Madame », et en plaçant ce mot au commencement, au milieu ou à la fin de sa phrase suivant qu'il est brahmane, kchatryia ou vaicya. Il recommande à l'initié mendiant d'adresser sa requête d'abord à sa mère, à sa sœur ou à sa tante (1). Au moment de se mettre à étudier, le novice doit, après avoir fait une ablution et tourné son visage vers le nord, adresser au Livre Saint un respectueux hommage, après quoi, s'il a mis un vêtement pur et est maître de ses sens, il peut recevoir la leçon, que lui donne son *gourou* (2). Au commencement et à la fin de sa lecture, il touchera respectueusement les pieds de son directeur, mais en croisant les mains de manière à toucher le pied gauche de son père spirituel avec la main droite et le pied droit avec la main gauche (3). Pour l'élève, l'instituteur est un personnage vénérable, auguste. C'est un père, puisqu'il enseigne le *Véda*, communique la *Savitri* et donne ainsi une seconde naissance, qui défie la vieillesse et la mort (4). L'élève doit être le serviteur de son père spirituel, lui apporter de l'eau, des fleurs, de la bouse de vache, de la terre et de l'herbe *Kousa*. Chaque jour aussi, il doit aller mendier sa nourriture ; car vivre d'aumônes est, pour l'élève, aussi méritoire que de jeûner (5). Quand il répond aux ordres de son directeur ou s'entretient avec lui, qu'il ait soin de n'être ni couché, ni assis ; il ne doit pas non

(1) Manou. II. 41, 49, 50.
(2) *Ibid.* 70.
(3) *Ibid.* v 72.
(4) *Ibid.* 145, 148, 171.
(5) *Ibid.* 182, 184, 188.

plus le faire en mangeant, ni de loin, ni en regardant d'un autre côté. Que jamais il ne prononce le nom de son *gourou* sans y ajouter une qualification honorifique; que jamais il ne se permette de contrefaire sa démarche, son langage et ses gestes (1). En agissant ainsi, il encourrait des châtiments posthumes. « S'il médit de son directeur, il deviendra, après sa mort, un âne; s'il le calomnie, un chien; s'il jouit de ses biens sans sa permission, un insecte; s'il le regarde d'un œil d'envie, un ver » (2). Surtout que l'élève s'abstienne de toute familiarité avec la femme de son maître; qu'il se garde de lui donner des petits soins, de répandre sur elle de l'huile odorante, de la servir pendant le bain, de frotter ses membres, de la coiffer. Que même il évite de toucher ses pieds en se prosternant respectueusement devant elle (3); « car, affirme le Code de Manou, il est dans la nature du sexe féminin de chercher à corrompre les hommes... Une femme peut écarter du droit chemin non seulement l'insensé, mais aussi l'homme d'expérience et le soumettre au joug de l'amour et de la passion. Il ne faut pas demeurer dans un lieu écarté avec sa sœur, sa fille, sa mère; les sens réunis sont bien puissants, ils entraînent l'homme le plus sage » (4). Une pénalité spéciale sanctionne ces prudents conseils et le Code décide que, pour avoir souillé le lit de son maître spirituel, le coupable sera marqué au front d'un stigmate figurant les organes sexuels de la femme (5).

Pour punir les fautes légères de son élève, le directeur est autorisé à des corrections manuelles. Avec une corde ou une tige de bambou, il peut frapper sa femme, son fils,

(1) Manou. II. 195, 199.
(2) *Ibid.* 201.
(3) *Ibid.* 211, 212, 213.
(4) *Ibid.* 213, 214, 215.
(5) *Ibid.* Liv. IX. 237.

un domestique, un élève, un frère puîné; mais seulement sur la partie postérieure du corps et jamais sur les régions nobles; ce, sous peine d'encourir le châtiment édicté contre le voleur (1).

III. — *L'instruction profane*

Mais cette instruction religieuse, presque ascétique, n'est point la seule qui soit dispensée dans l'Inde. Dans les villes et même dans les villages, il y a des écoles publiques et d'abord des écoles élémentaires, donnant la seule instruction que reçoive le vulgaire, quand il en reçoit, et qui ne va pas au delà de la lecture, de l'écriture, de l'arithmétique. Dans ces écoles, le maître n'a d'autre traitement que les rétributions payées par les écoliers et elles sont de mince valeur. On calcule que, dans le sud de l'Inde, les frais d'écolage ne dépassent pas, pour un élève, de 18 à 20 francs par an. Ailleurs, dans le Bengale, dans le Béhar, le maître est payé par les élèves en nature, en grains et en légumes. Environ un tiers des garçons recevraient cette instruction élémentaire (2). Aux filles on ne donne aucune instruction particulière; on les dresse seulement à piler et à cuire le riz, à vaquer aux autres occupations domestiques. Seules, les courtisanes des pagodes apprennent à lire, à chanter et à danser. Pour une femme honnête, il serait même honteux de savoir lire (3). De leur côté, les Brahmanes se gardent bien de communiquer à leurs femmes leurs doctrines philosophiques; ils craignent ou qu'elles n'en fassent part à des profanes ou que, les prenant au sérieux, elles n'abandonnent leurs maris pour s'adonner à la vie ascétique (4).

Les écoles primaires ne sont guère destinées qu'aux

(1) Manou. Liv. VIII. 299. 300.
(2) Dubois de Jancigny. *Inde*. 251.
(3) Sonnerat. *Voyage aux Indes*. t. I. ch. IV. 81.
(4) Strabon. Liv. XV. ch. I. parag. 59.

classes pauvres. Les riches font élever leurs enfants dans leurs maisons par des précepteurs brahmaniques; car, seuls, les brahmanes possèdent quelque science; aussi sont-ils les dispensateurs de l'instruction supérieure. Cet enseignement relevé est ordinairement gratuit; ce sont les professeurs eux-mêmes, qui, avec les libéralités volontaires des princes et des riches, entretiennent un certain nombre de disciples (1). Néanmoins quelques brahmanes enseignent à prix d'argent. C'est dans les temples fameux des grandes villes, que sont établies ces écoles supérieures: mais les études n'y sont ni régulières, ni systématisées; il n'existe aucun règlement, aucune discipline. Les étudiants apprennent, comme ils veulent et juste aussi longtemps que cela leur convient; ils ne subissent pas d'examens et on ne leur confère aucun grade. Enfin, de leurs études ils ne peuvent tirer d'autres avantages qu'une certaine considération. Aussi les Brahmanes réellement instruits ont rarement puisé leur savoir dans les écoles publiques; ils le doivent ordinairement à l'éducation privée, que leur ont fait donner leurs parents dans la famille. C'est ainsi, de génération en génération et en quelque sorte par hérédité, que, dans l'Inde, se transmettent les sciences (2). Mais de quelle nature et de quelle étendue sont ces sciences de l'Inde?

IV. — *La science de l'Inde.*

Les Grecs d'Alexandre et Mégasthènes, qui nous a transmis leur opinion, crurent que les Hindous n'avaient pas d'écriture (3). C'est qu'en effet les brahmanes savants, les philosophes, comme les appelaient les Grecs, se transmettaient leurs connaissances par la seule tradition orale, sans doute pour en garder le monopole et les dérober au vulgaire. Mais l'écriture leur était connue de longue date;

(1) Dubois de Jancigny. *Inde*. 251.
(2) Dubois. *Loc. cit.* t. II. 47-48.
(3) Strabon. XV. ch. I. 53.

puisque les livres indiens font à Brahma lui-même honneur de son invention (1) et il est probable que les savants en usaient plus ou moins pour frayer avec les sciences profanes, comme l'astronomie et les mathématiques. La tradition purement mnémonique devait s'appliquer particulièrement aux Livres sacrés, dont la connaissance était interdite aux profanes. Aussi, pour rendre ces textes incommunicables plus faciles à retenir, on les avait écrits en vers et dans le plus parfait des idiomes de l'Inde, en sanscrit, langue savante, modèle des langues à flexion, langue euphonique, accentuée, imagée, sonore, laissant à qui la parle une entière liberté dans la formation des mots composés. Mais avec le temps, la langue Sanscrite, qui se conservait immuable tandis que les autres dialectes usuels se transformaient sans cesse, finit par devenir une langue presque morte, un idiome de caste, que les Brahmanes continuèrent, pendant plus de 2000 ans (2), à écrire en vers, en grands vers comprenant parfois jusqu'à dix-sept syllabes (3).

L'écriture sanscrite, dont l'alphabet compte cinquante lettres, n'a pas la simplicité de nos modernes écritures d'affaires. Les voyelles ne s'y écrivent jamais qu'au commencement des mots; dans le corps des mots et après les consonnes, des signes particuliers en indiquent la place (4). Enfin cette écriture n'a pas de ponctuation; rien n'y sépare les mots et les phrases: la lecture en est donc fort difficile (5). Les principales langues de l'Inde sont parentes du Sanscrit et ont aussi des écritures analogues (6). Toutes

(1) Dubois. *Loc. cit.* II. 114-116.
(2) Posnett. *Comparative Littérature*. 299.
(3) André Lefèvre. *Virgile et Kalidasa*. 251. Préface du *Nuage messager*.
(4) Dubois. *Loc. cit.* II. 117.
(5) *Ibid.* 122.
(6) *Ibid.* 116.

ces langues indiennes s'écrivent ordinairement en gravant les lettres sur des feuilles de palmier avec un style de fer ; quoique la fabrication du papier ne soit pas inconnue dans l'Inde (1).

Les Indiens et spécialement leurs Brahmanes étaient donc suffisamment armés pour créer des sciences d'observation ; mais, pour eux, la science des sciences était la science mystique, aussi leur savoir s'est-il limité. C'est surtout dans les mathématiques, que leurs progrès ont été considérables ; car les sciences mathématiques se peuvent presque passer de l'observation directe ; elles sont surtout spéculatives et par conséquent plus accessibles à des esprits imbus de métaphysique religieuse. Dans ce domaine de l'invention mathématique, l'Inde occupe un rang distingué et, avec la Grèce, elle a été l'éducatrice des Arabes. Ainsi, dès les premiers siècles de notre ère, les Indiens avaient su déterminer le rapport de la circonférence à son rayon. Aux V[e] et VI[e] siècles, leur trigonométrie était plus avancée que celle des Grecs et elle comprenait des théorèmes, que nos savants d'Europe ont découverts seulement au XVI[e] siècle ; mais c'est surtout dans la branche la plus abstraite des mathématiques, dans l'algèbre, que les Indiens se sont distingués. Au V[e] siècle de notre ère, un mathématicien de l'Inde, Arya Bhatta, savait résoudre des équations à plusieurs inconnues : cette science algébrique, si développée, lui était donc bien antérieure (2).

En astronomie, les savants de l'Inde, tout en restant très faibles sur la partie théorique, ont fait de nombreuses observations, dont le début paraît remonter à une quinzaine de siècles avant notre ère (3) ; mais ces

(1) Dubois. *Loc. cit.* II. 119-123.
(2) Dubois de Jancigny. *Inde*. 215-216.
(3) *Ibid.* 215.

observations manquent de régularité et surtout d'interprétation. Comme on ne connaît pas aux Indiens d'anciennes tables d'observation, on a pensé qu'ils avaient pu emprunter une grande partie de leur science du ciel (Colebrooke), mais à qui? peut-être à la Chaldée.

Quoi qu'il en puisse être, d'eux-mêmes ou par imitation, en 1442 av. J.-C., les Indiens avaient divisé l'écliptique en 27 stations lunaires; ils connaissaient les planètes et leur ordre; ils avaient calculé avec justesse le passage de Vénus sur le disque solaire et possédaient des formules rythmées, qui leur servaient à déterminer les éclipses de lune et de soleil (1). A ces notions exactes, leur imagination désordonnée avait mêlé beaucoup de divagations. Suivant la commune illusion, ils mettaient la terre au centre du monde. Le soleil, la lune, les planètes avaient des cieux spéciaux pour chaque astre et des distances égales de 200.000 *yogenais*, c'est-à-dire de 800.000 lieues, séparaient les cieux planétaires. Le ciel de la lune cependant n'était que de 400.000 lieues (100.000 yogenais) au-dessous de celui du soleil, etc. — A 10.000 yogenais (40.000 lieues) au-dessous du soleil, disent les Indiens, sont deux géants, *Ragou* et *Quédou*, ennemis jurés de la lune et du soleil, qui les ont, paraît-il, empêchés jadis de manger leur part du « beurre de vie ». Aussi ont-ils jurés d'avaler ces astres, quand ceux-ci ne seraient pas sur leurs gardes. Ils en sont capables, car leur corps n'a pas moins de 130.000 *yogenais* d'étendue; aussi nous cachent-ils aisément le soleil et la lune, et c'est là la cause des éclipses, etc. (2).

Comme il était arrivé en Égypte et en Mésopotamie, les Indiens ne séparaient pas l'astrologie de l'astronomie; c'était même surtout comme astrologues et magiciens, que

(1) Sonnerat. *Voy. aux Indes*, etc. t. I. ch. XI. p. 223.
(2) *Ibid.* t. I. ch. XI. 223-224-226.

leurs astronomes étaient vénérés dans l'antiquité (1). Mais, dans ce domaine de l'extravagance, les Indiens tenaient la palme. Suivant eux, les planètes règnent à tour de rôle, pendant une année et, durant ce temps, la planète régnante a pour ministre celle qui doit lui succéder l'année suivante. Mais les planètes ont des caractères bien différents. Les unes sont bienfaisantes; les autres malfaisantes. Sous le règne des premières (la Lune, Mercure, Jupiter, Vénus), tout prospère sur notre pauvre terre, les hommes vivent dans la joie et l'abondance. Au contraire, des calamités marquent presque toujours le règne du Soleil, de Mars, de Saturne (2).

Les phénomènes météorologiques s'expliquaient aussi par des imaginations de même ordre, plus folles encore que celles du Rig-Véda. Sept éléphants, croyait-on, étaient chargés du service hydraulique dans le ciel et le plus ou moins de fréquence des pluies dépendaient de leur bon plaisir. A tour de rôle, chacun de ces proboscidés devait porter aux nuages l'eau, dont ceux-ci ne sauraient se passer, sans doute parce que les nuages sont conçus comme étant de simples vases, des outres ou des tonneaux, ce qu'ont également cru les auteurs des hymnes du Rig-Véda. Quatre de ces divins animaux s'acquittaient de leur fonction avec beaucoup de zèle; mais les trois autres y mettaient de la nonchalance, d'où, sur la terre, les sécheresses et les disettes (3).

La détermination et la publication du calendrier indien sont réservées aux Brahmanes savants et ils se servent pour cela d'anciennes tables très compliquées (4). Dans ce calendrier, on trouve l'indication des mois lunaires, de la constellation dans laquelle la terre est située chaque

(1) Dubois. *Loc. cit.* t. II. 47.
(2) *Ibid.* II. 50.
(3) *Ibid.* II. 51.
(4) *Ibid.* I. 181.

jour, les semaines et leurs jours, le lieu des planètes et l'indication des éclipses; enfin, et la chose est d'importance, les listes des bons jours et des mauvais jours. On y voit quels jours on peut sans inconvénient voyager dans la direction de tel ou tel point cardinal, quels autres jours cela ne se pourrait faire sans danger (1).

Dans chaque grand temple, des Brahmanes savants, dits *pourohitas,* s'en vont, chaque matin, lire aux idoles les prédictions contenues dans l'almanach afin de les tenir au courant. Dans le palais des rois, les mêmes personnages font gravement la même communication au prince d'abord, puis à son éléphant de parade et à ses idoles. C'est de ces prédictions, que résultent les décisions à prendre pour la chasse, pour la promenade, etc. (2).

Les Indiens ont aussi deux cycles: l'un, relativement récent, mais remontant néanmoins jusqu'au premier siècle de notre ère, est un cycle de 90 ans ; on ne s'en sert que dans les calculs astronomiques ; l'autre est un cycle de soixante ans, comme celui des Mongols et, toujours comme chez les Mongols, chaque année de ce cycle sexagésimal porte un nom particulier (3). Mais ces misérables cycles étaient trop courts pour suffire à l'imagination indienne. On en a imaginé d'autres, d'une grandiose ampleur. Ainsi un *Calpa*, un jour de Brahma, comprend quatre milliards trois cent vingt millions d'années et renferme quatorze époques, gouvernées chacune par un *Manou*. A leur tour, ces époques, ces *Manouantaras*, se subdivisent chacune, en 71 *Mahâyougas* ou *grands âges*; enfin chaque *youga* se fractionne en un nombre différent d'années. Le dernier, celui dans lequel nous sommes, est le *Calyyouga* ; c'est une période lamentable; tout y a

(1) Dubois. *Loc. cit.* t. I. 183.
(2) *Ibid.* 182.
(3) *Ibid.* II. 103-104.

dégénéré : les éléments, la durée de la vie, la moralité ; il n'y a plus, nulle part, ni justice, ni vérité, etc. (1). On croirait entendre Hésiode déblatérant contre l'âge du fer. Heureusement que ce *youga* maudit ne doit durer que 432.000 ans : prenons donc patience.

Dans les sciences naturelles, l'Inde, a, comme en astronomie, fortement mélangé la chimère à la réalité. Au dire de Mégasthènes, les philosophes de l'Inde, les Brahmanes, croyaient à l'existence d'hommes sans bouche, qui se nourrissaient simplement en humant le fumet des viandes cuites et les parfums des fleurs et des fruits (2). En géographie, les Indiens, pauvres navigateurs, ne connaissaient guère que l'Inde et quelques contrées limitrophes (3). Leur médecine était dans l'enfance. A vrai dire, l'Inde n'avait guère de médecins spéciaux; chacun s'y traitait à sa guise en employant un petit nombre de simples, connus de tout le monde (4). Pourtant Strabon nous parle de médecins, tenant dans l'Inde, la première place après les ascètes ; mais ces médecins, qui sûrement appartenaient à la caste brahmanique, étaient plutôt des magiciens ; car ils avaient le pouvoir de rendre à volonté les femmes fécondes, ou de leur faire avoir des enfants du sexe désiré, etc. (5). Dans l'Inde, les médecins professionnels étudient particulièrement le pouls, comme les médecins chinois. Ils tiennent aussi grand compte de l'expression des yeux (6). La combinaison de ces deux genres d'observations leur semble même infaillible pour établir un bon diagnostic (7). — En chirurgie, les médecins de l'Inde étaient plus experts; puisqu'ils savaient

(1) Dubois de Jancigny. *Inde*. 219. — Dubois. *Loc. cit.* II. 100.
(2) Strabon. Liv. XV. ch. I. parag. 57.
(3) Dubois de Jancigny. *Inde*.
(4) Sonnerat. *Loc. cit.* I. 197.
(5) Strabon. XV. ch. I. parag. 60.
(6) Dubois de Jancigny. *Inde*. 224.
(7) Sonnerat. *Loc. cit.* I. 197.

pratiquer l'opération de la taille et celle de la cataracte et que leurs ouvrages mentionnent tout un arsenal opératoire, pas moins de 127 instruments.

En chimie pratique, les Indiens avaient fait un certain nombre de découvertes sans doute en poursuivant des chimères alchimiques. Ils savaient préparer les acides dits forts, les acides sulfurique, nitrique, chlorhydrique, science que les Arabes leur ont sans doute empruntée. Ils connaissaient les principaux oxydes et sulfures métalliques, etc. (1).

Mais toute la science indienne semble avoir été frappée d'un arrêt de développement. Depuis l'expédition d'Alexandre, elle n'a fait spontanément aucun progrès et a laissé l'Europe, si longtemps barbare, prendre sur elle une avance énorme. En outre, ce que l'Inde a pu conquérir de science, elle en a fait ordinairement un mystère communicable seulement à un petit nombre d'initiés (2). Jamais ses princes ne se sont souciés en rien des sciences ni des arts. Les plaisirs de leur harem, le souci de grossir leur trésor ont accaparé tout ce qu'ils avaient d'attention; l'artiste, ils le payaient à la journée, comme un ouvrier; le savant, ils le laissaient mourir de faim (3).

Dans leurs spéculations philosophiques, les Brahmanes sont arrivés de très bonne heure à la conception matérialiste et unitaire du monde. Bien avant Lucrèce et Épicure, ils avaient formulé le célèbre axiome: *ex nihilo nihil fit*; mais, loin de lui donner une portée réaliste, scientifique, ils n'y avaient vu qu'une simple abstraction métaphysique. « Ils prétendent, écrit un ancien voyageur dans l'Inde, que la création est impossible et, d'un autre côté, ils soutiennent qu'une matière préexistante et éternelle est une pure chimère; d'où ils concluent que

(1) Dubois de Jancigny. *Inde*. 224.
(2) *Ibid*. 214.
(3) Sonnerat. *Loc. cit.* 177.

ce que nous regardons comme l'univers et les divers êtres, qui à nos yeux paraissent le composer, n'ont rien de réel et ne sont que le produit d'une illusion qu'ils désignent sous le nom de *Maya* » (1).

C. La Perse.

I. — *La Perse ancienne.*

La Perse et l'Inde sont des nations sœurs, rapprochées par une communauté de race, contre laquelle ne sauraient prévaloir les différences purement linguistiques, qui ont fait appeler les Perses *Iraniens* par opposition aux *Aryens.* — Entre les primitives religions de l'Inde et de la Perse, il existe aussi de très grandes analogies. Le *haôma* persan est à peu près identique au *sôma* védique et tel hymne au soleil du *Khorda-Avesta* semble copié dans le *Rig-Véda* (2).

Malheureusement ce qui nous reste de l'*Avesta* persan nous renseigne encore plus mal sur les mœurs des Proto-perses que les hymnes du Rig-Véda sur celles des Aryas védiques. Pourtant, au milieu des divagations liturgiques, on sent courir dans l'Avesta un souffle de moralité saine et simple; surtout nombre de versets glorifient, sanctifient le travail agricole, ce qui n'est point ordinaire dans les codes sacrés. Il devait donc y avoir dans la Perse primitive un enseignement quelconque, pratique ou théorique, de la morale; mais sur ce point tout renseignement nous fait défaut et pour savoir quelque chose de l'éducation donnée aux jeunes Perses, nous en sommes réduits à consulter les écrivains grecs, qui s'accordent d'ailleurs à vanter le système éducateur des Perses. Bien entendu, il s'agit de la jeunesse aristocratique, rela-

(1) Dubois. *Loc. cit.* t. II. 82.
(2) Eichoff. *Bibliothèque Orientale*. II. 128. — Avesta (Vendidad). Fargard. XXI, 1-2.

tivement peu nombreuse, et non des esclaves ou des foules étrangères, conquises et subjuguées par les armes des Grands Rois.

Avant d'avoir fondé de vastes empires despotiques, les tribus iraniennes des Mèdes ou des Perses vivaient à l'état de tribus ou clans confédérés (1) et l'histoire du genre humain tout entier nous apprend, que ce régime politique développe à un haut degré l'esprit de solidarité et par conséquent la moralité ; puisque la morale n'est que la réglementation des actions individuelles au point de vue plus ou moins bien compris de l'utilité commune. Nous pouvons donc en croire Hérodote, quand il nous dit que l'éducation des Perses est commune à tous, qu'elle commence à cinq ans pour finir à vingt et qu'elle consiste essentiellement en trois choses : monter à cheval, tirer de l'arc et dire la vérité (2).

Les Perses avaient été dans le principe de rudes et énergiques montagnards et, dans la Bactriane, ils conservèrent longtemps leur verdeur première. — Ce que ne dit pas Hérodote, c'est qu'ils étaient très religieux. Aussitôt après la naissance d'un enfant, ils lui faisaient sucer du coton imbibé du suc de la plante sacrée, du *haôma*, précaution prise pour le préserver de la malfaisance d'Ahriman. A l'âge de trois ans, l'enfant devait offrir un sacrifice à Mithra et, à cinq ans, l'instruction commençait, comme le dit Hérodote ; mais cette première instruction devait être surtout religieuse (3).

Dans la *Cyropédie*, Xénophon décrit en détail l'éducation laïque et commune donnée aux jeunes Perses. Il est de mode aujourd'hui de considérer la *Cyropédie*, comme un pur roman imaginé par Xénophon pour moraliser

(1) Fr. Lenormant. *Hist. anc. de l'Orient.* t. V. 417.
(2) Hérodote. I. 136.
(3) Fr. Lenormant. *Loc. cit.* 401.

ses compatriotes; mais c'est là une vue parfaitement fausse. Tout au plus Xénophon a-t-il embelli la réalité et peint plutôt ce qui avait existé que ce qui existait réellement; car, à l'époque de Xénophon, la Perse était moralement fort déchue, gâtée par ses succès mêmes et, chez les peuples en décadence, les institutions sont souvent beaucoup moins belles que leur apparence. Mais avec ces réserves, on peut accepter en gros la description de Xénophon.

Les usages des Perses, dit-il, sont surtout subordonnés à l'utilité publique; ce qu'ils veulent, c'est prévenir le mal, aussi ne laissent-ils pas le père élever ses enfants à sa guise et s'attachent-ils à former des citoyens incapables de bassesse ou de perversité (1). La maison commune d'éducation est construite près du palais du roi et l'on y élève les enfants sous la direction de mandataires élus. Les enfants des Perses vont à l'école apprendre la justice, comme on va dans les écoles grecques apprendre les lettres. Leurs gouverneurs jugent constamment les différends, qui surgissent entre les élèves, et punissent particulièrement les enfants ingrats (2). On enseigne aux jeunes Perses la tempérance, l'obéissance aux magistrats, l'endurance à la faim, à la soif, etc. On les dresse à tirer de l'arc et à lancer le javelot. Pour ces derniers exercices, il y a même des concours publics. Quand les enfants ont grandi, on les aguerrit en les lançant à la recherche des malfaiteurs, à la poursuite des brigands. A vingt-cinq ans, les jeunes gens entrent dans la classe des hommes faits, d'où l'on tire exclusivement tous les magistrats (3).

Plusieurs fois par mois, le roi mène à la chasse la moitié des jeunes gens en cours d'étude. Ces grandes

(1) Xénophon. *Cyropédie*. Liv. I. ch. II.
(2) *Ibid.* I. ch. II.
(3) *Ibid.* 5-6.

chasses sont considérées, en Perse, comme un apprentissage de la guerre et elles sont menées de la même manière (1). Strabon complète Xénophon en nous donnant quelques détails particuliers. On habitue, dit-il, les enfants à supporter toutes les intempéries, à passer les torrents sans mouiller leurs armes et leurs vêtements, à faire paître les troupeaux, à passer la nuit dans la campagne. Leurs exercices sont des chasses à cheval avec l'arc et le javelot. Ils apprennent aussi à fabriquer eux-mêmes leurs engins de chasse et leurs armes. Mais les directeurs de cette éducation ne songent pas seulement au corps; ils entremêlent leurs leçons de fictions ingénieuses, de récits et de chants où l'on célèbre l'œuvre des dieux et l'histoire des grands hommes (2).

Cette éducation spéciale était si bien réservée à l'aristocratie, que Xénophon évalue seulement à cent vingt mille le nombre des Perses, qui pouvaient envoyer leurs enfants « aux écoles publiques de justice » (3). Il existait donc un certain nombre de ces écoles, mais un petit nombre. Xénophon avait longtemps séjourné en Perse; son récit concorde essentiellement avec les allégations d'Hérodote et aussi avec les détails complémentaires donnés par Strabon; il n'y a donc aucune raison de le révoquer en doute et d'y voir une simple fiction moralisatrice; au reste ce récit n'est nullement invraisemblable. L'éducation commune en vigueur à Sparte était de même genre, mais plus rigoureuse et plus éloignée encore de nos idées et de nos mœurs.

Que ce système d'éducation à la fois communautaire, aristocratique et guerrière n'ait pas survécu longtemps à l'expédition d'Alexandre, la chose est fort probable. Mais

(1) Xénophon. *Loc. cit.* 5.
(2) Strabon. Liv. XV. ch. II. parag. 18.
(3) *Cyropédie*. Liv. I. ch. II.

nous ignorons, comment il a été remplacé jusqu'à la conquête musulmane.

II. — *Perse moderne.*

Dans les temps modernes, nous trouvons simplement en Perse des écoles très analogues aux écoles arabes, que j'ai précédemment décrites. Cependant il vaut la peine de les examiner un moment. Pour cela, je prendrai mes renseignements dans le voyage de Chardin, c'est-à-dire à une date où l'influence particulière de notre Europe moderne n'avait pu encore se faire sentir en Perse. Or, à cette date (1664-1677), il existait en Perse des écoles primaires et des écoles supérieures. Les premières sont à peu près identiques aux écoles primaires des Arabes contemporains. Les enfants y sont envoyés à six ans et ils y apprennent à prier et à lire. A la mode musulmane, ils lisent et épèlent, tous ensemble et à très haute voix. Les Persans disent que cela les empêche de penser à autre chose et les oblige à bien prononcer. Au milieu de ce tapage, de ce « sabbat », comme dit Chardin, le maître ne perd pas plus la tête qu'un bon chef d'orchestre dirigeant ses exécutants. Au milieu de la rumeur générale, il entend chaque enfant et au besoin le redresse, même le corrige avec sa houssine (1).

Les maîtres de ces bruyantes écoles primaires reçoivent mensuellement tantôt un écu, tantôt dix sols par élève ; en outre et selon la coutume musulmane, différents cadeaux leur sont offerts à chaque étape franchie par l'écolier. Mais ces écoles primaires ne sont fréquentées que par les enfants de la classe inférieure. En général les enfants appartenant à des familles « de condition »,

(1) Chardin. *Voy. en Perse*. t. V. 19-20. (Dix vol. in-12. Année 1723).

comme dit Chardin, sont instruits dans la maison paternelle (1).

Les écoles secondaires, les *médresseh*, ce que Chardin appelle les *collèges*, sont toujours des fondations individuelles. Le créateur d'une école de ce genre commence ordinairement par fonder un caravansérail, puis un bain. puis un marché, enfin un collège, qu'entretiennent les revenus rapportés par les autres établissements. Ces collèges contiennent ordinairement de 50 à 60 chambres et prennent des pensionnaires. Les logements y sont très recherchés. Les étudiants paient une redevance, qui varie depuis un franc jusqu'à un sou par jour. Ces étudiants sont d'âge très divers. Certains ont de 50 à 60 ans. Le collège est gouverné par un cheik, un principal, dit Chardin, qui a quelquefois un ou deux aides. Les chambres sont livrées aux étudiants sans meubles (2). Pas de pièce spéciale pour la classe; on étudie dans la chambre même du *cheik*, que l'étudiant salue d'abord profondément; après quoi il s'assied sur ses talons et la leçon commence. L'élève lit deux ou trois lignes, que le maître explique; puis il continue et ainsi de suite. Après avoir pris une leçon dans un collège, l'étudiant peut aller en recevoir une autre ailleurs. Quand les jeunes gens ont fait de suffisants progrès, ils se réunissent en groupes pour discuter, pour disserter. Parfois le maître, le régent ou cheik, assiste à ces exercices de dialectique (3).

Qu'apprend-on dans ces établissements? Chardin nous dit d'abord que les Persans sont très adonnés à l'étude des sciences, dont rien ne les détourne, ni le mariage, ni les enfants, ni les emplois, ni la pauvreté; mais ils ne tiennent pour savants que les encyclopédistes, ceux qui

(1) Chardin. *Loc. cit.* V. 21-22.
(2) *Ibid.* 22-23.
(3) *Ibid.* 27-28.



sont versés dans toutes les branches du savoir, de leur savoir. En dehors des principes du Mahométisme, les Persans apprécient librement toute chose, comme l'exprime un de leurs dictons favoris : « Le doute est le commencement de la science. Qui ne doute pas n'examine rien. Qui n'examine rien ne découvre rien. Qui ne découvre rien est aveugle et demeure aveugle » (1).

Les Persans épris des hautes études s'y appliquaient dans l'ordre suivant : ils commençaient par la grammaire et la syntaxe ; puis ils passaient à la théologie, ensuite à la philosophie ; de là aux mathématiques. Enfin ils se spécialisaient dans l'astrologie ou la médecine, les deux sciences, qui, en Perse, menaient le plus sûrement à la fortune (2).

Mais les connaissances vraiment scientifiques des Persans étaient médiocres et assez analogues à celles de l'Inde. Pour l'arithmétique, ils avaient plusieurs systèmes de notation des nombres et d'abord des chiffres tirés des caractères arabes. La plupart de ces chiffres étaient analogues aux nôtres et le zéro s'y marquait par un point. Le mot *syfer* (chiffre), qui servait à désigner ces signes numériques est d'origine arabe ou indienne. Au lieu de chiffres, on employait aussi des lettres tantôt arabes ou tirées de l'Arabe, tantôt les 28 lettres de l'alphabet persan dont les neuf premières servaient pour désigner les neuf unités ; les neuf suivantes pour neuf dizaines ; les neuf autres pour des centaines et la dernière pour mille (3).

La science mathématique des Persans est d'ailleurs empruntée pour le fond à l'Almageste de Ptolémée et aux Éléments d'Euclide (4), c'est-à-dire à la science grecque.

(1) Chardin. *Loc. cit.* 5. 6. 8. 9.
(2) *Ibid.* 9.
(3) *Ibid.* V. 58. 59.
(4) *Ibid.* 74. 75.

Mais la science la plus prisée en Perse, c'est l'astronomie, que du reste on n'apprend que pour arriver à l'astrologie. Le shah lui-même entretient dans son palais des astrologues, dont le chef touche un traitement annuel de cent mille livres et constamment des astrologues sont de service, toujours prêts à dire au monarque si tel jour ou tel moment sont heureux ou malheureux (1). Vers 1820, il en était encore ainsi et le chef des astrologues royaux *(Mouadzinbachi)* devait toujours être en état de renseigner le shah, de lui dire s'il convenait ou non de voyager, de chasser, de faire telle ou telle visite (2).

La science réelle du ciel, l'astronomie, était peu avancée. On n'avait ni globe, ni cartes célestes, ni télescope ; seulement les principales constellations étaient figurées dans un livre spécial. Celles du zodiaque formaient les douze maisons du Soleil. Le seul instrument astronomique connu et d'ailleurs bien construit était l'astrolabe (3). — Les astronomes persans calculaient assez bien les éclipses de lune et de soleil (4) ; mais l'Almanach était leur grande affaire. Ils y devaient dresser des Ephémérides de toute l'année avec les pronostics astrologiques correspondants (5).

Le populaire persan ne connaissait que les mois lunaires des Mahométans ; mais les astronomes et les Guèbres, anciens Parsis, se servaient de l'année solaire, c'est-à-dire d'une année comprenant douze mois de trente jours avec cinq jours complémentaires, qui, tous les quatre ans, étaient portés à six. On n'osait pas intercaler dans un mois ce sixième jour bissextile ; car chaque jour de l'année ordinaire était sous la protection d'un ange

(1) Chardin. *Loc. cit.* V. 74. 75. 76.
(2) Drouville. *Voy. en Perse.* I. 275.
(3) Chardin. *Loc. cit.* 85. 87. 88.
(4) *Ibid.* 84.
(5) *Ibid.* 102. 103.

tutélaire, et on aurait craint que le jour intercalé ne fût marqué par les plus grands malheurs (1).

A vrai dire, la seule science un peu sérieuse de l'encyclopédie persane était la science mathématique; aussi Maimon-Rechid, le plus grand des mathématiciens de la Perse, déplorait-il que son étude fut si difficile, tandis que, ajoutait-il, la logique, science vaine, séduisait la plupart des hommes (2). Or, il en était encore ainsi, lors du voyage relativement récent de Fraser. Les études soi-disant supérieures, nous dit cet explorateur, se bornaient le plus souvent en Perse à de subtiles arguties, à des discussions vides à propos du Koran, de la logique et de la métaphysique (3), à d'inutiles dissertations où chacun déployait son habileté dans l'escrime oratoire; mais ces fins ergoteurs n'en étaient pas moins fort ignorants; ils croyaient par exemple, à l'existence réelle d'un firmament enveloppant la terre comme un globe creux. Des trous pratiqués dans cette grande cloche supraterrestre permettaient d'apercevoir la splendeur du trône de Dieu : ces trous sont les étoiles, etc. (4). — Or, le voyage de Fraser est d'hier. On est donc fondé à dire, que, depuis des siècles, la science persane, comme celle de l'Inde, est restée à l'état rudimentaire, s'est immobilisée. Pourquoi?

D. De l'arrêt du développement scientifique en Orient.

Dans ce chapitre, notre enquête à vol d'oiseau a embrassé l'une des plus intéressantes portions du genre humain : tout l'orient aryen, en y comprenant quelques débris des primitifs aborigènes. De cette inspection rapide, mais pourtant étayée de faits nombreux, quelques

(1) Chardin. *Loc. cit.* 118. 134. 135.
(2) *Ibid.* 75.
(3) Fraser. *Hist. univ. voy.* vol. XXXV. 228.
(4) *Ibid.* 231.

considérations générales se dégagent aisément. D'abord, nous constatons, une fois de plus, les étapes par où a passé l'éducation. En premier lieu, chez les aborigènes, simple éducation pratique, donnée par les parents ou la petite communauté du clan ; cette dernière s'intéresse surtout aux exercices guerriers et les Kaffirs de l'Afghanistan s'attachent encore, comme les anciens Perses, à former de bons archers ; ils ont même institué à cet effet des concours publics. En somme, chez ces aborigènes, il n'y a d'instruction intellectuelle, d'écoles, que dans les tribus bouddhistes et alors l'enseignement est clérical.

Les Aryas védiques, ces ancêtres des Indiens de race blanche, n'ont pas encore d'écoles, mais ils ont déjà une classe sacerdotale en voie de formation. Auprès de chaque roitelet se groupent des chantres pieux, parfaitement au courant des traditions religieuses, de la liturgie, du rituel des sacrifices ; seulement ils ne sont pas encore organisés en corporation ou en caste, aussi leur isolement les abandonne-t-il au bon plaisir des princes, pour lesquels ils implorent la munificence des divinités, en mendiant des récompenses fort terrestres et prosaïques. Il n'y a pas encore de science ; l'animisme religieux constitue seul tout le bagage intellectuel.

Dans l'Inde et, par analogie, nous pouvons dire en Perse, les institutions, renfermées en germe dans la société védique, se développent ; les castes s'organisent et celle des prêtres, des brahmanes, acquiert la prééminence. Elle dirige la société en général, comme ses membres deviennent individuellement les directeurs spirituels des particuliers. Eux seuls, en effet, possèdent ce qu'ils appellent la Science ; ils la détiennent même, comme leur propriété, et ne la communiquent qu'avec mystère, aux seuls initiés des castes supérieures. Mais cette science incommunicable se résume en conceptions mythiques et en pratiques d'ascètes. Néanmoins un certain bagage de

notions positives se dégage de ces rêveries. A force d'observer le ciel pour y lire l'avenir ou la volonté des dieux, un peu d'astronomie sort de l'astrologie ; mais l'astronomie, si rudimentaire soit-elle, a besoin de quelque mathématique : la science des nombres fait donc certains progrès. Il y a dès lors des brahmanes savants et des brahmanes ascètes. Les uns et les autres enseignent ce qu'ils savent ou croient savoir ; ils fondent des écoles. Cet enseignement dit supérieur dut s'organiser, le premier, bien avant les écoles élémentaires purement pratiques.

Mais cette science de caste s'immobilise de bonne heure ; d'abord parce qu'elle ne s'enseigne qu'à un très petit nombre d'élèves et surtout parce que ses docteurs ont l'esprit fermé, stérilisé par leurs dogmes immuables, par leur science ascétique, qu'ils mettent bien au-dessus des sciences d'observation et qui les habitue à spéculer à vide. D'autre part, le pouvoir séculier est au service de la caste cléricale ; il ne reconnaît pas de science en dehors de celle des prêtres ; même il décourage ou persécute les chercheurs indépendants. Aussi, dans ces monarchies de l'Inde, comme en Egypte, comme en Assyrie, le progrès scientifique se fige de bonne heure. On perd vite le désir, même l'idée d'innover. L'enseignement est de pure routine et l'on ne fait point fructifier les connaissances élémentaires, que l'on possède. L'astronomie, même assez avancée, est la servante de l'astrologie ; pour s'expliquer l'univers, elle se contente de conceptions grossières, datant des époques de sauvagerie. Sur les bases des sciences mathématiques, que l'on possède de temps immémorial, on ne sait rien construire. Ainsi pour faire nos opérations d'arithmétique élémentaire, les Persans et les Banians de l'Inde en sont encore à décomposer les nombres. Pour faire une multiplication, par exemple, ils multiplient séparément les unités, les dizaines, les centaines, les mille, et font ensuite la somme de tous ces

produits partiels. C'est exactement ainsi, qu'il y a une quinzaine d'années, nous avons vu à Paris un petit calculateur prodige, Inaudi, alors enfant, faire ses opérations de calcul mental. — Mais avec une telle absence de curiosité scientifique et un tel attachement invétéré pour une science routinière, tout progrès est impossible; l'esprit tombe en état de léthargie incurable. C'est ce qui est arrivé dans l'Orient aryen.

CHAPITRE XV

L'ÉDUCATION EN GRÈCE

SOMMAIRE

A. *La Grèce protohistorique.*

La légende de Chiron. — L'amour des parents pour les enfants dans l'Iliade. — Le nom de l'enfant. — La chirurgie homérique. — La cosmologie homérique. — La science des nombres. — L'année homérique, etc.

B. *L'éducation en Crète et à Sparte.*

L'État éducateur d'après Platon et Aristote. — La sélection des enfants à Sparte. — L'oliganthropie d'État en Crète et son approbation par Aristote. — Première éducation de l'enfant à Sparte, — Première éducation paternelle en Crète. — L'éducation publique et les *pædonomes*. — L'*agélé*. — L'enseignement de la musique et l'*érastie*. — Les chasses militaires et la danse. — L'éducation publique à Sparte. — Les *crypties*. — Le rôle de la musique. — Education et régime militaires. — Le délit de lâcheté.

C. *L'éducation à Athènes.*

I. *Les philosophes et les lois.* — Idées d'Aristote sur l'éducation. — L'élevage humain par l'État. — Dédain du travail manuel. — Les lettres et la gymnastique. — Ce qu'on entendait par *musique*. — L'éducation obligatoire, mais non officielle. — L'éducation populaire. — Les écoles libres et leur réglementation. — La surveillance des *sophronistes*. — L'aréopage et les stratèges. — Les enfants de la cité. — La tutelle de l'archonte. — II. *L'enfant et son éducation première.* — La technopédie d'Aristote. — Droits du père sur le nouveau-né. — L'élevage par les femmes. — La nourrice et son rôle littéraire. — Le respect de l'enfance. — Les pœdonomes. — III. *Les écoles d'Athènes.* — Absence de programme officiel et d'examens. — Le grammatiste, le cithariste et le pœdotribe. — La lecture et l'écriture. — L'enseignement littéraire. — Pas de devoirs hors de l'école. — La poésie morale et pédagogique. — La discipline scolaire. — Grande importance de la gymnastique. — Palestres et gymnases. — IV. *La discipline scolaire et les maîtres.* — Les punitions corporelles. — Comment se recrutait le personnel enseignant. — Les honoraires des maîtres. — Misère des grammatistes. — Un cas de coéducation. — Un cas d'enseignement public à Delphes.

A. La Grèce protohistorique

Le premier âge de la Grèce nous est à peine connu ; car nous n'avons à son sujet que des légendes, des traditions éparses dans la littérature hellénique et, en ce qui concerne l'éducation, ces échos de renseignements sont à peu près sans valeur. On pourrait s'attendre à trouver quelque lumière dans les poèmes homériques, qui font si bien revivre sous nos yeux la Grèce protohistorique ; malheureusement il n'en est rien. De la légende de Chiron, habile chasseur, médecin, musicien, gymnaste, éducateur d'Achille, il n'y a rien à tirer, si ce n'est que peut-être il existait déjà des maîtres capables de dresser les jeunes gens à la chasse et à la guerre ; car Achille n'était que médiocrement expert dans les arts libéraux.

Mais les poèmes homériques nous parlent des sentiments, que les parents éprouvaient pour leurs enfants et surtout du savoir, que possédaient alors les Grecs. Le célèbre passage de l'Iliade, où Hector, avant d'aller combattre, prend congé de sa femme Andromaque et de son fils Astyanax, atteste l'existence d'une affection paternelle très tendre : « Ayant ainsi parlé, l'illustre Hektôr tendit les mains vers son fils ; mais l'enfant se rejeta en arrière dans le sein de la nourrice à la belle ceinture, épouvanté à l'aspect de son père bien aimé et de l'airain et de la queue de cheval, qui s'agitait terriblement sur le cône du casque. Et le père bien aimé sourit et la mère vénérable aussi. Et l'illustre Hektôr ôta son casque et le déposa resplendissant sur la terre. Et il baisa son fils bien-aimé et, le berçant dans ses bras, il supplia Zeus et d'autres Dieux »... « Il déposa son enfant entre les bras de sa femme bien-aimée, qui le reçut sur son sein parfumé, en pleurant et en souriant, etc. » (1). Ailleurs Andromaque

(1) *Iliade*. VI. (Trad. Leconte de Lisle).

pense avec angoisse au sort réservé à son fils, quand son père aura péri dans les combats » ; à cet enfant sans protection on dira : « Va t'en ! Tu n'es pas des nôtres. Et l'enfant revient en pleurant auprès de sa mère veuve. Astyanax, qui autrefois mangeait la moelle et la graisse des brebis sur les genoux de son père, qui, lorsque le sommeil le prenait et qu'il désirait jouer, dormait dans un doux lit, aux bras de sa nourrice et le cœur rassasié de délices » (1). Ailleurs encore, quand Patrocle va supplier l'intraitable Achille de ne pas laisser les Troyens vainqueurs brûler la flotte achéenne, son ami lui répond : « Pourquoi pleures-tu, Patrocle, comme une petite fille, qui court après sa mère, saisit sa robe et regarde en pleurant jusqu'à ce que celle-ci la prenne dans ses bras, etc. ».

A ces enfants si chéris, du moins dans l'Iliade, on donnait un nom aussitôt après la naissance. Le père ou le grand'père se chargeait de ce soin : ces noms étaient de pure fantaisie. Voici, comment Ulysse fut nommé par son grand-père Autolykos : « Eurykléia, après le repas, posa l'enfant sur les chers genoux d'Autolykos et lui dit : « Autolykos, donne toi-même un nom au cher fils de ta fille ; puisque tu l'as appelé par tant de vœux ». Et Autolykos lui répondit : « Mon gendre et ma fille, donnez-lui le nom que je vais dire. Je suis venu ici très irrité contre un grand nombre d'hommes et de femmes sur la face de la terre nourricière ; que son nom soit donc Odysseus (l'irrité) » (2). Mais le peuple ne ratifiait pas toujours les noms donnés par les parents. Hector avait appelé son fils Scamandrios ; « mais le peuple l'appela Astyanax ; car c'est Hector seul, qui protège Ilion » (3). Dans l'Odyssée,

(1) *Iliade* XXII (*Ibid*). — *Iliade*. XVI.
(2) *Iliade*. XIX. (Leconte de Lisle).
(3) *Iliade*. VI.

nous voyons qu'un mendiant, malmené par Ulysse, avait reçu de sa mère le nom d'Arnaios ; mais néanmoins on l'appela Iros à cause de l'empressement, qu'il mettait à porter les messages (1).

En quoi pouvait consister l'éducation dans la Grèce protohistorique ? Pour le côté intellectuel, elle devait être fort bornée ; car le bagage scientifique de la Grèce homérique est très pauvre. Des médecins savaient extraire les flèches des blessures et panser celles-ci avec des baumes (2) ; mais leur fonction était mal spécialisée encore ; car ils combattaient, comme les autres guerriers. Pour la cosmologie, les Grecs d'Homère paraissent avoir emprunté à la Chaldée leurs grossières idées sur la structure du monde. Ainsi la description du bouclier de Vulcain nous apprend, que, pour les Grecs d'alors, la terre était un disque plat, entouré par le fleuve Océan (3). Ce disque terrestre était recouvert par le ciel, firmament solide, dont d'immenses colonnes supportaient le poids, et ces colonnes elles-mêmes étaient soutenues par le farouche Atlas (4). A vrai dire, dans la Grèce homérique, la science n'existait pas, même à l'état embryonnaire. Un passage de l'Odyssée semble indiquer que les Grecs comptaient encore non par dizaines, mais par groupes de cinq unités, par le nombre global des doigts d'une seule main. Quand Idothée, fille de Protée, indique à Télémaque, comment il doit s'y prendre pour arracher à son père les renseignements, dont il a besoin, elle lui dit : « D'abord il comptera les phoques par groupes de cinq ...puis il se couchera au milieu d'eux, comme un berger au milieu de ses brebis » (5). Dans le texte un mot spécial

(1) *Odyssée*. XVIII. — *Iliade*. XI.
(2) *Ibid.*
(3) *Odyssée*. XVIII.
(4) *Odyssée*. I.
(5) *Odyssée*. IV.

« πεμπάζειν », littéralement *cinquer*, semble indiquer une pratique usuelle. Or, nous avons rencontré cette pratique chez certains sauvages.

Pour la mesure du temps, la Grèce homérique n'était guère plus avancée. Les mois étaient lunaires et la semaine était inconnue; le mois se divisait en deux quatorzaines, que séparait le moment de la pleine lune. Pourtant on semble avoir eu une vague connaissance de l'année solaire; puisqu'on divise parfois le mois en décades (1). La subdivision de l'année en saisons est en usage; mais celle du jour en heures paraît encore inconnue; du moins on indique les diverses parties du jour par des expressions vagues: « Le matin, quand le jour sacré grandit » (2). « Au dernier tiers de la nuit, quand les astres précipitent leur cours » (3). Tout cela est bien pauvre et pouvait évidemment s'apprendre sans maîtres. Pourtant l'exemple d'Achille permet de croire, que les personnages importants faisaient donner à leurs fils des leçons d'art et de métier militaires. Mais la masse devait évidemment se contenter de l'enseignement familial et de celui qui résultait de l'usage même de la vie sociale. Enfin les rhapsodes peuvent être considérés comme des éducateurs intellectuels, comme des annalistes et des dispensateurs d'œuvres poétiques. Ils ont dû précéder de beaucoup les maîtres spéciaux, les grammatistes et les cithariste, que nous allons trouver tout à l'heure dans la Grèce historique, mais que l'on peut considérer comme leurs successeurs.

B. — L'Éducation en Crète et a Sparte.

Pour l'éducation comme pour toute chose, deux cités

(1) *Iliade*. XIX.
(2) *Iliade*. XI.
(3) *Iliade*. XIV.

résument toute la Grèce historique; l'une, Sparte, représente le lointain passé hellénique, etc.; l'autre, Athènes, personnifie avec éclat l'épanouissement complet de la race et de son génie. — Quoique contemporaines, ces deux villes incarnent deux phases de l'évolution politique et sociale en Grèce: le régime de solidarité et celui de liberté individuelle. Ce contraste s'accuse dans toute l'organisation sociale, mais surtout dans l'éducation, il faut entendre dans l'éducation pratique; car, en théorie, l'antique esprit du clan républicain n'est pas moins vivant dans la cité de Solon et de Périclès que dans celle de Lycurgue et, quoique l'éducation athénienne soit très libérale et même assez respectueuse de la liberté individuelle, Platon n'en veut pas moins donner à l'Etat la haute main sur l'éducation des enfants; en théorie, il les prétend même plus dépendants de la communauté politique que de la famille (1) et en cela il se rapproche bien plus de Sparte que d'Athènes. Mais, sur ce point, Aristote est plus net encore, plus lacédémonien que Platon: « Comme il y a, dit-il, un but unique, une fin qui est la même pour la société civile, il s'ensuit que l'éducation doit être une et la même pour tous les membres de la société et que la direction en doit être commune et non pas abandonnée à chaque particulier, comme on le pratique de nos jours (à Athènes)... Il est donc évident que c'est au législateur à régler ces objets... Sous ce rapport du moins, on peut approuver les Lacédémoniens (2) »... « La société civile, se composant nécessairement d'une multitude d'individus, c'est par l'éducation commune qu'il faut la ramener, pour ainsi dire, à l'unité. Mais de s'imaginer, quand on a songé à lui donner un système d'éducation, que cela suffira pour faire aussitôt un peuple vertueux, c'est ce qui semble assez étrange et aussi de croire que la réforme

(1) *Lois*. Liv. VII. *Passim*.
(2) Aristote. *Politique*. L. VIII. Ch. I. parag. 1.

pourra s'opérer par de tels moyens et non par les mœurs, la philosophie et les lois » (1).

Cet idéal aristotélique n'était pourtant pas réalisé à Athènes, mais il l'était chez les Doriens, en Crète et à Sparte. Dans ces deux pays, l'enfant appartenait à la Cité à laquelle se subordonnait la puissance paternelle. A Sparte, le nouveau-né n'avait le droit de vivre qu'après avoir été apporté aux anciens, qui, s'il était mal conformé, le faisaient tout simplement jeter dans une fondrière, appelée les *Apothètes*; ou bien, dans le cas contraire, et si le bien patrimonial ne suffisait pas pour élever tous les enfants, lui attribuaient un des neuf mille lots de terre réservés au citoyen (2). Il semble que, dans le principe, en allotissant ainsi le domaine commun de la Cité, le législateur de Sparte n'ait pas songé à l'accroissement progressit de la population et cet oubli peut avoir été l'une des causes de l'oliganthropie qui, plus tard, sévit à Sparte.

En Crète, peut-être pour la même raison, on s'était efforcé de prévenir un excédent dans le nombre des citoyens, en séparant les femmes des hommes et en tolérant des écarts génésiques, flétris par la morale et réprimés par la législation de tous les pays civilisés. Qu'un puissant esprit, comme Aristote, approuve presque de pareilles mesures, cela atteste, une fois de plus, que la morale n'est pas une ; cela prouve aussi que, pour l'auteur de la *Politique*, le droit de l'Etat sur les citoyens était souverain et sans limites. Le passage de la *Politique* relatif à ces mœurs crétoises, mérite d'être cité: « Le législateur de (la Crète) a encore fait plusieurs sages réglements concernant la sobriété dans le vin, chose si importante, et touchant la séparation des femmes, afin qu'elles ne puissent pas avoir beaucoup d'enfants, et, pour cela,

(1) Aristote. *Politique*. C. VIII. Ch. I. parag. 10.
(2) Plutarque, *Lycurgue*. XXXII.

il a établi l'institution du commerce des hommes entre eux; mais j'aurai l'occasion d'examiner, au sujet de cette dernière institution, si elle est vicieuse ou si elle ne l'est pas » (1). Il est clair, que sur ce point particulier, la morale hellénique ne s'était pas encore constituée à cette époque; mais, en dehors du point de vue moral, la réflexion d'Aristote montre clairement que, pour lui aussi bien que pour les autres penseurs de l'antiquité, la législation et la morale étaient choses contingentes et entièrement subordonnées à l'utilité publique. Par conséquent et conformément à cette vue, l'éducation ne pouvait se proposer de développer sans choix ni plan les qualités physiques, morales et intellectuelles. Son but était au contraire de modeler l'enfant pour l'adapter aux besoins de l'Etat; aussi Aristote appelle-t-il les enfants des « citoyens imparfaits » (2).

En vertu de ce principe supérieur, la cité de Sparte se chargeait d'élever les enfants à sa manière, et il n'est pas impossible que cette éducation commune et si connue ait été en vigueur à l'origine de tous les petits Etats helléniques; mais l'histoire ne nous la montre complète que chez les Crétois et chez les Spartiates. Elle est d'ailleurs très analogue dans les deux pays, seulement les renseignements, que nous possédons sur l'un et sur l'autre, se complètent dans une certaine mesure.

A Sparte, l'enfant restait entre les mains des femmes jusqu'à sept ans seulement; mais déjà on le devait préparer à la rude éducation, qui l'attendait. En Crète, le régime de l'éducation en commun ne s'appliquait qu'à partir de la dix-septième année; mais, de très bonne heure; les enfants accompagnaient leurs pères aux *andries* et aux repas publics; les plus jeunes s'asseyaient par

(1) *Politique*. Liv. II. Ch. VII. parag. 4.
(2) *Politique*. L. III. Ch. III. 2.

terre près du père et là recevaient une portion convenable. Plus tard, ils mangeaient entre eux, en se servant les uns les autres et en servant aussi les hommes adultes. Des *pœdonomes* attachés aux *andries* dirigeaient déjà les exercices des enfants ; mais ceux-ci n'entraient dans les sections des jeunes gens, dans les *agèlès*, qu'à l'âge de 17 ans. Les adolescents de chaque *agèlè* se groupaient autour de l'un d'entre eux, appartenant à une famille illustre, et dont le père était ordinairement le directeur de l'*agèlè*. Tous ces éphèbes étaient nourris aux frais de l'Etat et on s'attachait à les rompre aux exercices gymnastiques, au tir de l'arc, aux exercices militaires, à la lutte, à des combats simulés. Le chef de l'*agèlè* lui-même menait souvent ses pupilles chasser dans les montagnes. En outre ceux-ci n'avaient qu'un vêtement insuffisant pour les garantir du froid et ils couchaient pêle-mêle. Outre les exercices militaires, on enseignait aussi aux jeunes gens la danse, mais la danse armée, la danse pyrrhique, et avec autant de soin que le tir de l'arc où les Crétois étaient passés maîtres (1).

L'instruction intellectuelle ne comprenait que la musique, mais non pas la musique, comme nous l'entendons; les jeunes gens s'exerçaient à chanter, avec accompagnement de cithare, des hymnes en l'honneur des dieux et des héros, mais toujours sur un rythme déterminé et invariable.

En Crète, les liaisons entre les hommes faits et les jeunes garçons étaient hautement encouragées et elles avaient pris une physionomie spéciale. Chaque jeune homme devait trouver son ami adulte, son *éraste*, et leur liaison débutait par un rapt simulé, comme il arrive en tant de pays pour les mariages. Cet enlèvement fictif était suivi de parties de chasse et de plaisir, auxquelles assis-

(1) Strabon. X. ch. IV. parag. 16. 20.

taient tous ceux qui avaient joué un rôle dans le rapt. Des cadeaux, souvent très riches, mais parmi lesquels devaient figurer un vêtement de guerre, une coupe et un anneau, étaient faits par l'éraste à son jeune ami. Enfin un grand banquet terminait l'épreuve. Ensuite le jeune homme devait déclarer, s'il avait ou non à se plaindre de son ravisseur. Dans le premier cas, l'alliance était rompue. Cette curieuse coutume était générale et c'était un déshonneur pour un jeune homme que de ne pas trouver d'ami (1). Jusqu'où pouvait aller cette comédie du rapt? On croit qu'à l'origine elle était purement platonique, symbolique, mais Platon lui-même est d'un avis opposé; alors que, dans son traité *Des Lois*, il accuse, avec toute la Grèce, dit-il, les Crétois d'avoir inventé la fable de Ganymède pour justifier leurs excès (2).

Sparte, elle, n'avait pas l'institution de l'érastie; mais pour le reste, elle entendait l'éducation à peu près comme la Crète. D'après les lois de Lycurgue, l'enfant était la chose de l'État, qui s'en emparait dès l'âge de sept ans. Des *pœdonomes* dirigeaient les exercices des groupes d'enfants ainsi enrôlés. Les exercices gymnastiques et militaires, la danse pyrrhique faisaient, comme en Crète, le fond de l'éducation. Le vêtement des petits Spartiates était également léger et unique. Les jeunes garçons dormaient sans couvertures et leur alimentation était à peine suffisante. A Sparte, le travail industriel était considéré comme servile; mais il fallait s'accoutumer à endurer sans fléchir les intempéries, la faim, la fatigue, la douleur. Chaque année, devant l'autel d'Artémis Orthia, les jeunes garçons subissaient l'épreuve du fouet et, sous peine d'être déshonorés, ils ne devaient ni se plaindre, ni demander grâce. Eux-mêmes s'en faisaient un point

(1) Strabon. *Loc. cit.*. Schœmann. *Antiquités grecques*. I. 348. 352,
(2) *Des Lois*. Liv. I.

d'honneur et on en voyait mourir ainsi en silence sous les coups (1). — A Sparte, les enfants ne participaient point aux repas des hommes; mais ceux-ci les pouvaient interpeller, réprimander et punir. Interrogés par eux, les jeunes gens devaient répondre brièvement, dans ce langage sentencieux et condensé, à qui la Laconie a donné son nom. — Des liaisons, mais platoniques, s'établissent aussi, comme en Crète, entre les jeunes gens et les adultes; elles étaient même moralement obligatoires, puisqu'il était honteux pour les uns et les autres, de n'en point former. Dans ces liaisons, l'aimant s'appelait « l'inspirateur » (εισπνήλας); l'aimé, « l'écouteur » (ἀίτας). Le premier s'engageait à maintenir le jeune homme dans la bonne voie et même était responsable de ses écarts : c'était un tuteur moral. Quiconque abusait de son mandat de Mentor était déshonoré et souvent se dérobait à l'opprobre par le suicide ou l'exil (2).

Les chasses pédagogiques des Crétois étaient remplacées à Sparte par les *crypties*, c'est-à-dire par des rondes ou embuscades nocturnes, imaginées surtout pour tenir en respect les Hilotes et les empêcher de sortir, la nuit. Ces *crypties* ont été très diversement envisagées par les auteurs. Pour les uns, c'étaient d'innocentes patrouilles; pour d'autres, c'étaient des expéditions sanglantes durant lesquelles, les jeunes Spartiates se faisaient la main en tuant quelques Hilotes (3). — A cette éducation guerrière ne se mêlait à peu près aucune instruction intellectuelle. La lecture et l'écriture ne figuraient même pas dans le programme de l'enseignement. La musique les remplaçait et elle devait rester dorienne. Les enfants

(1) Plutarque. *Lycurgue* xxxiv et passim. — Schœmann. *Loc. cit.* 296. 298.

(2) Xénophon. *Rép. de Sparte*. Ch. II. — Schœmann. *Loc. cit.* 301.

(3) Plutarque. *Lycurgue*.

apprenaient à chanter des morceaux sur des sujets sérieux, moralisateurs ou bien encore l'éloge des citoyens morts pour la défense de la Cité, destinée qui devait être considérée comme un honneur et un bonheur (1).

Cette éducation plus que virile ne finissait qu'à 30 ans. A cet âge, le jeune Spartiate entrait dans la classe des hommes. Tout jeune homme pourvu d'un lot de terre, devait se marier sous peine d'être noté d'infamie. C'était ordinairement l'aîné et il gardait chez lui ses frères puinés, lesquels ne possédaient rien en propre, mais partageaient parfois avec leur aîné non seulement sa maison, mais même sa femme (2). — Une fois marié, le jeune homme n'en devait pas moins manger à sa section, y coucher dans un dortoir ; il ne pouvait donc voir sa femme qu'à la dérobée, etc. etc. — On a voulu attribuer à cette dernière entrave, imposée par le législateur aux jeunes époux, la valeur d'un calcul pour aiguiser les désirs des nouveaux-mariés ; mais Lycurgue n'eut jamais qu'une préoccupation maîtresse, celle de former des guerriers. Or la ruse, l'art de cheminer, la nuit, sans éveiller l'attention sont infiniment utiles dans les guerres d'embuscade; c'était afin d'y dresser les jeunes gens que les vols adroits étaient autorisés (2). La *cryptie* n'avait pas non plus d'autre objet et il est probable que le système des furtives entrevues conjugales faisait partie du même plan général.

A Sparte, en effet, l'idée de la guerre était au fond de toutes les institutions (3) et Plutarque a raison, quand il compare la cité laconienne à un camp où personne n'avait la liberté de vivre à sa guise. D'obligation, tout citoyen devait se soumettre à une existence réglementaire ; surtout il lui fallait être intrépide, rompu au métier des

(1) Plutarque. *Lycurgue*. Parag. XLIV.
(2) Polybe. *Excerpta vaticana*. XII. 6,
(3) Xénophon. *République de Sparte*. II. Ch. 2.

armes, toujours prêt à donner sa vie pour la Cité. Tel était le but de l'organisation politique et sociale, le vœu des lois et coutumes, le sujet des poèmes lyriques de Tyrtée, Terpandre, etc. Au lâche, on faisait une existence pire que la mort. Personne ne consentait à manger, à lutter avec lui ; il n'y avait pas de place pour lui dans les jeux. Dans les chœurs, on le reléguait au dernier rang. Dans les rues, il devait toujours céder le haut du pavé; dans les assemblées, il lui fallait se lever pour faire honneur même aux plus jeunes que lui. Jamais ses filles ne trouvaient de maris. Lui-même ne devait pas se marier, s'il ne l'était déjà, et il n'en payait pas moins l'amende imposée aux célibataires. Osait-il se montrer en public, paré, parfumé, avec un air trop assuré, il était battu (1).

Etant donnés la législation de Lacédémone, son système d'éducation, ses mœurs, l'isolement moral et intellectuel, dans lequel il y fallait vivre, on y devait rencontrer bien peu d'individus réfractaires ou incapables de s'adapter au moule social obligatoire, et la lâcheté ne pouvait guère être qu'un accident pathologique. Le seul inconvénient du système était de trop réussir et c'est le reproche que fait Aristote aux lois de Sparte. « A force, dit-il, d'endurcir la jeunesse aux fatigues, parce que c'est le moyen de lui donner un courage indomptable, ils la rendent féroce » (2). Sans doute, mais qu'importait aux Lacédémoniens la férocité, pourvu qu'elle s'exerçât seulement aux dépens des Hilotes ou des étrangers?

En somme, l'expérience de Sparte est théoriquement des plus précieuses ; elle montre qu'à la condition de ne reculer devant rien et de ne pas excéder la tolérance des forces humaines, un système bien combiné d'éducation, peut, pourvu qu'il porte sur une suffisante série de

(1) Xénophon. *République de Sparte*. Ch. IX.
(2) *Politique*. VIII. Ch. III. par. 3.

générations, imprimer aux corps et aux caractères une trempe donnée, même alors que ce système contrarie et violente les instincts naturels. Il n'est donc pas impossible de créer une science de l'éducation, capable de modifier profondément l'organisation physique et morale de l'homme : une *anthropotechnie*.

C. L'Éducation a Athènes.

I. — *Les philosophes et les lois.*

Athènes, l'Athènes historique, était trop intelligente pour tout sacrifier à la seule préoccupation guerrière, ainsi que le fit Sparte, cité à l'esprit borné, mais qui n'en appliqua que plus intrépidement son système pédagogique à la fois efficace et grossier. Cependant, en théorie, on professait aussi à Athènes la doctrine du droit absolu pour l'Etat de disposer des citoyens au mieux de ses besoins. Tout le traité *des Lois* de Platon repose sur cette donnée fondamentale et Aristote, l'élève et le rival glorieux de Platon, n'a pas d'autre doctrine générale. — Aristote veut que, comme à Sparte, il soit interdit d'élever tout nouveau-né affligé d'une difformité ou d'une imperfection congénitale. Pour atteindre ce but, l'exposition, c'est-à-dire l'abandon des enfants, lui semble un bon procédé. Si les usages, dit-il, s'y opposent, il faudra, ou restreindre les naissances, ou même faire avorter les femmes avant que l'enfant ait donné aucun signe de vie, ce qui veut dire sans doute avant qu'il ait fait des mouvements intra-utérins appréciables (1). Si, continue-t-il, le législateur a ce droit de sélection, il aura, à plus forte raison, celui de réglementer les mariages, de déterminer quelles qualités seront exigibles de la part des gens vou-

(1) *Politique*. Liv. VII. Ch. XIV. par. 8.

lant s'unir conjugalement. La loi devra même déterminer l'âge convenable pour avoir des enfants ; car, chez l'homme, comme chez l'animal, les progéniteurs trop jeunes ont des enfants souvent faibles, de petite taille et de sexe féminin. La mortalité des mères trop jeunes est aussi considérable (1). C'est ce que l'oracle consulté fit un jour comprendre aux Trézéniens lui demandant pourquoi leurs jeunes mères mouraient en si grand nombre : « Vous ne considérez, dit l'oracle, que l'époque des ensemencements, point celle de la récolte » (2).

A ce législateur disposant d'une si grande autorité, on n'ira jamais contester le droit de régler l'éducation des enfants et le programme pédagogique. Qu'on n'essaie point, dit Aristote, de faire de l'instruction un simple amusement ; s'instruire, ce n'est pas s'amuser et toujours un peu de peine accompagne l'étude (3). Mais Aristote ne veut pas d'un enseignement trop étroit, comparable à celui de Sparte, par exemple. Suivant lui, l'instruction à donner aux jeunes gens doit aller au-delà du nécessaire, même au-delà de l'utile ; il faut qu'elle soit en même temps libérale, belle, honorable. Ainsi la connaissance des lettres est bonne, quoiqu'elle ne soit pas d'une utilité directe. Il en est de même du dessin, qui donne une idée plus exacte de la beauté des formes et des corps (4). Mais jamais d'arts mécaniques, de travaux salariés; ils altèrent la beauté physique et oppriment la pensée (5). Que l'on se garde de viser à donner aux jeunes gens une constitution trop athlétique ; cela dégrade le corps et vicie son développement (6). Quatre matières

(1) *Politique*. L. VII. Ch. XIV. parag. 14.
(2) *Ibid*. Liv. VII. ch. I.
(3) *Ibid*. Liv. VIII. Ch. IV. parag. 4.
(4) *Ibid*. Liv. VIII. Ch. III.
(5) *Ibid*. Liv. VIII Ch. II. parag. 1.
(6) *Ibid*. Ch. III. parag. 2.

sont à enseigner : la gymnastique, qui fortifie le courage, les lettres, la grammaire et la peinture, qui sont utiles dans la vie ; la musique, mais à la condition de n'en point faire un objet d'amusement (1). Sans doute ce sont là de simples vues émises par un philosophe ; mais, pour une bonne part, elles reflètent l'opinion générale de la Grèce et même la réalité des faits. Non qu'il existât à Athènes rien d'analogue à l'éducation en usage à Sparte, c'est-à-dire à la mainmise despotique de l'État sur l'enseignement de la jeunesse ; néanmoins la cité de Minerve était bien loin de se désintéresser de l'éducation. Ainsi les lois de Solon voulaient, que les jeunes gens fussent instruits dans les exercices du corps et dans ceux de l'esprit, c'est-à-dire dans la gymnastique et ce qu'on appelait la musique (2). Pisistrate et ses fils eux-mêmes s'occupèrent d'instruire et de moraliser leurs concitoyens. L'un des fils de Pisistrate, Hipparque, fit apporter à Athènes les poèmes d'Homère, que des rhapsodes récitaient dans leur ordre logique aux Panathénées ; le même Hipparque retenait près de lui Simonide de Céos. Pour instruire les gens des campagnes, il fit placer, le long des routes conduisant aux dèmes de la ville, des *Hermès*, des bornes, sur lesquelles on avait gravé des maximes mises en vers. Ces maximes éducatrices étaient brèves et sentencieuses: « Marche dans des pensées de justice » ; « Ne trompe pas ton ami », etc. (3). De même Périclès organisa aux Panathénées des concours de musique et créa une caisse pour donner au peuple des spectacles gratuits (4). Or, à Athènes, le théâtre était considéré comme un moyen d'éducation et il en était de même de la musique, qui ne se détacha des chants, des odes et des hymnes qu'au

(1) *Politique*. Livre VIII. Ch. II. parag. 3.
(2) Platon. *Criton*.
(3) Platon. *Hipparque*.
(4) Paul Girard. *Education athénienne*. Introduction 11.

temps d'Aristophane. — D'autre part, quoique la cité d'Athènes n'eût pas jugé à propos d'instituer des écoles publiques et d'imposer un programme scolaire, elle avait édicté diverses lois sur l'éducation.

D'abord les parents pauvres étaient obligés de faire apprendre un métier à leurs enfants; sinon ceux-ci ne leur devaient aucun appui dans leur vieillesse (1). D'une manière générale et dès une époque très ancienne, l'Aréopage pouvait sévir contre les parents, qui n'auraient pas donné d'éducation à leurs enfants (2). Sans doute l'éducation des enfants pauvres devait être très sommaire; cependant des *grammatistes* leur apprenaient à lire, écrire et compter. Les écoles libres étaient fort nombreuses à Athènes et suffisaient aux besoins de la population. Dans ces écoles, on faisait copier et apprendre aux enfants des anthologies poétiques (3). Toute une réglementation était imposée aux écoles publiques; mais elle visait surtout la décence. Excepté le fils, le frère et le gendre du maître, personne ne devait pénétrer dans l'école, quand les enfants l'occupaient. La loi allait même jusqu'à fixer l'âge et le nombre des élèves, que pouvait accepter chaque professeur. Les pédagogues étaient surveillés; les *pœdonomes* et les *chorèges* devaient avoir dépassé la quarantaine (4). Les *palestres*, dont je parlerai bientôt, et où s'exerçaient les jeunes gens de condition libre, étaient interdites aux esclaves; du moins elles le furent longtemps (5). Dix magistrats élus, un dans chaque tribu, les *sophronistes*, étaient chargés de veiller sur la conduite des jeunes gens et touchaient,

(1) Plutarque. *Solon*. 22.
(2) Schœmann. *Loc. cit.* I. 372.
(3) *Ibid.*
(4) P. Girard. *Loc. cit.* 39.
(5) *Ibid.* 40-41.

comme honoraires, une drachme par jour (1). Au-dessus des *Sophronistes*, l'Aréopage exerçait une semblable mission et, comme eux, s'efforçait de sauvegarder la moralité des jeunes gens, c'est-à-dire ce dont se souciaient particulièrement les pouvoirs publics (2). Il semble qu'à Athènes l'instruction proprement dite ait souvent été placée sous la surveillance des chefs militaires élus, des stratèges ; puisqu'on en vit faire instruire les enfants de tout un dème ou faire passer soit aux enfants, soit aux éphèbes, des examens de littérature, de musique, de rhétorique, de géométrie (3).

L'État athénien laissait donc les particuliers libres d'élever leurs enfants à leur gré et suivant leurs ressources ; il veillait seulement à ce qu'ils le fussent et à la sauvegarde de la moralité. Pour une seule catégorie d'enfants la Cité se substituait aux parents et se chargeait des devoirs qu'ils n'avaient pu remplir : ces pupilles, adoptés par la Cité, étaient les fils des citoyens morts en combattant pour la patrie. En cela, plusieurs autres Cités se conduisaient comme Athènes et, dans ces petites républiques de la Grèce, la solidarité civique était trop grande pour que, de manière ou d'autre, un pareil devoir ne fût pas rempli (4). A Athènes, on allait plus loin qu'ailleurs et le premier magistrat de la République, l'archonte, était le tuteur général de tous les orphelins; il avait mission de les défendre contre les injustices et les outrages, de veiller sur eux : ils étaient sous sa protection spéciale (5).

La cité de Minerve avait donc traduit en lois et en faits les maximes des philosophes sur l'éducation et elle l'avait

(1) Paul Girard. *Loc. cit.* 43.
(2) *Ibid.* 49.
(3) *Ibid.* 52-53.
(4) Aristote, *Politique*. II. Ch. v. parag. 4.
(5) Démosthènes. *Contre Macartatos*. 75. (Cité par P. Girard. *Loc. cit.* 32).

su faire sans tyranniser personne, sans imposer ni des doctrines d'État, ni un système d'éducation uniforme, c'est-à-dire propre à décourager toute initiative et à paralyser tout progrès pédagogique : en cela, comme en tant d'autres choses, elle avait fait preuve d'intelligence.

II. — *L'enfant et son éducation première.*

Le soin de l'élevage et de l'éducation durant les premières années de la vie était laissé aux familles; mais les philosophes n'avaient pas dédaigné de s'en occuper. Nous avons vu que le grand Aristote a recherché quelles sont les conditions à remplir pour avoir de beaux enfants. Selon lui, l'âge nuptial désirable serait 18 ans pour les femmes et 37 ans pour les hommes (1). L'âge des pères, dit-il, ne doit être ni trop, ni trop peu avancé. Après 54 ou 55 ans, l'homme doit s'abstenir de tout acte, qui serait suivi d'une génération effective (2).

Le même philosophe donne quelques règles applicables à l'élevage et à la première éducation. Il veut qu'on laisse au nouveau-né la liberté de ses mouvements, que graduellement on l'accoutume au froid; cela, dit-il, le prépare à supporter, un jour, les fatigues de la vie militaire. Un peu plus tard, on le nourrira avec du lait et du vin mélangés, etc. (3). Mais, à Athènes, l'enfant, du moins dans le principe, n'avait pas, par le seul fait de sa naissance, le droit de vivre. Tout à fait à l'origine, le père était probablement libre de le mettre à mort ; longtemps il eut le droit de l'exposer ou de le vendre (4). Une fois l'enfant accepté et si c'est un garçon, une couronne d'olivier fixée au-dessus de la porte, annonce l'événement à

(1) *Politique*. Liv. VII. Ch. XIV. Parag. 6.
(2) *Politique*. Liv. VII. Ch. XV. Parag. 6.
(3) *Politique*. Liv. VII Ch. XV.
(4) Schœmann. *Loc. cit.* 571.

tout le voisinage. Les femmes, qui ont vu naître l'enfant, le baignent dans un mélange d'eau et d'huile. On célèbre ensuite les fêtes et on donne le festin d'usage. L'enfant reçoit un nom; quarante jours après sa naissance, la mère fait les dévotions ordinaires. Enfin le père fait inscrire l'enfant sur le registre de la phratrie (1).

Tout le premier élevage était laissé aux soins des femmes (2) et, dans ses *Caractères*, Théophraste se moque des maris « chauffe la couche », qui jouent à la nourrice, cajolent leur petit enfant et même lui mâchent les aliments (3). La mère athénienne allaitait le nouveau-né, mais souvent avec l'aide d'une nourrice qui tantôt donnait le sein comme la mère, tantôt remplissait seulement la fonction de ce que nous appelons une nourrice sèche (4). Cette nourrice athénienne était souvent une esclave, parfois une métèque, quelquefois pourtant une femme libre (5). Un stoïcien pédagogue, Chrysippe, veut que la nourrice parle une langue très pure afin de ne pas vicier à l'origine le vocabulaire de l'enfant (6); car, dès que l'enfant peut comprendre, on l'amuse par des contes, des fables, puis par des récits mythologiques (7). Aristote recommande de laisser jouer les enfants, mais à des jeux qui ne soient ni grossiers, ni indignes d'une condition libre. Que ces jeux, ajoute-t-il, soient déjà une imitation des occupations sérieuses, qui plus tard écherront à l'homme. Les enfants devront rester dans la maison paternelle jusqu'à sept ans; mais il importe grandement qu'ils n'y puissent voir ou entendre rien de grossier, de licencieux. Dans une maison où il y

(1) Paul Girard. *Loc. cit.* 65.
(2) *Ibid.* 69.
(3) *Caractères*. 20.
(4) P. Girard. *Loc. cit.* 69.
(5) *Ibid.* 74.
(6) *Ibid.* 81.
(7) *Ibid.* 81.

a des enfants, il ne faut ni peintures, ni représentations obscènes. De même l'enfant n'assistera point aux tragédies et comédies grossières avant d'être admis aux festins des hommes et à l'usage du vin pur (1). Les inspecteurs de l'enfance, les *Pædonomes*, veilleront aux conversations et récits à faire aux enfants et qui doivent avoir pour objet de préparer l'avenir (2).

III. — *Les écoles d'Athènes.*

Vers l'âge de sept ans, le petit Athénien entrait à l'école. A Athènes, les écoles étaient bien anciennes. On pense même que leur établissement remonte au VII[e] siècle av. J. Chr. ; mais, jusqu'à Solon, elles ne furent soumises à aucun réglement (3). Nous avons vu, que, même quand elles devinrent l'objet d'un contrôle, d'une réglementation officielle, les écoles athéniennes n'eurent jamais de programme imposé. Les réglements scolaires étaient de simple police et destinés à faire observer la décence et le bon ordre (4). Les écoles se tenaient toujours dans des édifices privés ; les maîtres étaient indépendants et ne recevaient de l'Etat nul salaire ; même on ne s'assurait de leur capacité par aucun examen spécial. Ouvrait une école qui s'en croyait capable et les pères de famille choisissaient pour leurs enfants celle qui leur agréait le plus (5). Ce régime de liberté dura aussi longtemps qu'Athènes conserva son indépendance. Les chaires officielles, occupées par des maîtres recevant de l'Etat un traitement, n'apparurent à Athènes que sous le règne de l'empereur Hadrien (6). Au beau temps de la République,

(1) Aristote. *Politique*. L. VII. Ch. XV. 1-9.
(2) *Ibid*. Ch. XV, 5.
(3) P. Girard. Introd. *Loc. cit.* 5.
(4) *Ibid*. 59,
(5) *Ibid*. 49.
(6) *Ibid*. 19.

la liberté d'enseigner devint même absolue, car les anciens règlements, quoique de portée surtout morale, tombèrent en désuétude à partir du IV[e] siècle avant J. Chr. (1).

Au V[e] et IV[e] siècle, l'éducation athénienne compte trois degrés. On apprend les lettres chez le grammatiste, la musique chez le cithariste et la gymnastique chez le pœdotribe (2). A nous, il peut sembler illogique de faire de la gymnastique le couronnement des études ; mais les Athéniens y avaient sans doute été déterminés par les exigences du service militaire. L'enfant devait entrer à l'école du grammatiste vers l'âge de sept ans. Là on s'occupait d'abord à lui apprendre à lire. On le familiarisait avec le nom des lettres et on lui en montrait la forme ; puis on lui apprenait à épeler. Pour faciliter le travail de l'enfant, on se servait parfois de plaques de terre cuite sur lesquelles on avait tracé des syllabes (3). Par la matière, mais par là seulement, ces syllabaires rappellent la Chaldée. Les mœurs athéniennes rendaient à peu près obligatoire la connaissance de la lecture et celle de la natation. Qui ne savait ni lire, ni nager tombait au dernier rang social (4) et ces deux arts s'apprenaient dès l'enfance.

Après la lecture, l'écriture. Les premiers essais se faisaient sur des tablettes de cire. Le maître y traçait d'abord légèrement les caractères, que l'élève suivait ensuite avec son style, en les creusant (5). La tablette scolaire, enduite de cire, était parfois composée de trois planchettes, unies par leurs extrémités inférieures et se déployant en éven-

(1) P. Girard. *Loc. cit.* 60.
(2) Platon. *Protagoras.*
(3) P. Girard. *Loc. cit.* 130.
(4) *Ibid.* 132.
(5) *Ibid.* 106. 133.

tail (1). Quand ces planchettes étaient couvertes d'écritures, on en effaçait les caractères avec le plat du style. Parfois, mais sans doute assez tardivement, le papyrus remplaçait les tablettes (2).

L'enseignement des lettres suivait de près celui du syllabaire. Dès que l'enfant savait à peu près lire, on lui faisait lire et apprendre par cœur des fragments poétiques, extraits des meilleurs auteurs. Ces morceaux choisis avaient toujours un caractère moral. C'était des récits d'actions vertueuses ou héroïques, entremêlés de préceptes. Pour graver ces vers dans la mémoire des élèves, le maître les déclamait devant eux, en leur faisant répéter après lui le morceau vers par vers, phrase par phrase (3). De ces recueils poétiques deux surtout étaient en faveur. C'étaient d'abord les préceptes soi-disant formulés jadis par le centaure Chiron, précepteur d'Achille; puis l'anthologie, qu'Hipparque, fils de Pisistrate, avait dispersée sur les *Hermès*, le long des routes. — Après ces recueils classiques venaient des fragments de divers poètes mais surtout d'Homère et d'Hésiode (4).

Ces premières études se faisaient à l'école et rien qu'à l'école. Hors de la classe, l'enfant était entièrement libre; on ne lui donnait ni devoirs à écrire, ni leçons à apprendre dans la maison paternelle (5). Toute cette méthode est fort simple ; elle l'est même trop, puisqu'elle s'adresse seulement à la mémoire (6) ; mais pourtant il est probable que le grammatiste joignait au texte quelques réflexions ou commentaires. — Un tel enseignement purement poétique a de quoi nous surprendre ; car

(1) P. Girard. *Loc. cit.* 106.
(2) *Ibid.* 134.
(3) *Ibid.* 139. 144.
(4) *Ibid.* 151. 154.
(5) *Ibid* 246.
(6) *Ibid.* 247.

notre horizon s'est élargi et notre science s'est compliquée. En outre, au point de vue moral, notre poésie s'est considérablement émancipée. Nous ne possédons pas non plus une collection de vieilles et nobles œuvres, comme celles d'Homère, d'Hésiode, d'Orphée, etc. En Grèce, les premières pensées, même les idées et les systèmes philosophiques avaient d'abord revêtu la forme poétique et constituaient un vrai trésor littéraire, très bien adapté à l'intelligence de l'enfant; car ce trésor avait été créé, par des esprits jeunes encore. Dans sa comédie des *Grenouilles*, Aristophane exprime certainement une opinion courante, quand il fait louer par Eschyle les anciens poètes : « Vois combien, dès la haute antiquité, les poètes aux nobles pensées ont été utiles ! Orphée nous a enseigné les mystères et l'horreur du meurtre; Musée, la guérison des maladies et les oracles ; Hésiode, les travaux de la terre, les époques où l'on doit moissonner et labourer ; et le divin Homère, ne doit-il pas son immortelle gloire à ses grandes leçons ? N'est-ce pas lui, qui enseigna les vertus belliqueuses ? » (1). Tout cela nous ressemble bien peu. Par un point encore et des plus importants, nous avons différé d'Athènes. Jamais nos Etats n'ont été jeunes ; puisqu'ils se sont greffés sur l'Empire romain en décadence; aussi une religion puissamment organisée a accaparé l'enseignement moral, en a même fait sa chose et n'a guère permis aux poètes de marcher sur ses brisées. Au contraire le polythéisme des Hellènes a été sobre de prétentions morales et ne s'est jamais proposé pour but de régenter l'éthique ; il a donc laissé le champ libre aux poètes lyriques et héroïques, qui avaient su donner une belle forme aux aspirations élevées de la conscience hellénique.

Ces poésies nationales et pédagogiques étaient tantôt

(1) Aristophane. *Les Grenouilles*.

simplement déclamées, tantôt chantées et souvent avec accompagnement de la lyre. C'est même dans ce but que les poètes les avaient composées et de là leur vint le nom de lyriques. L'étude de la musique se rattachait donc de fort près à celle de la lecture ; mais elle n'était pas dirigée par le même maître, du moins aussi loin que vont nos renseignements, et l'élève fréquentait, simultanément ou successivement, l'école du *grammatiste* et celle du *cithariste*. Il s'agissait, bien entendu, de musique d'accompagnement et le cithariste ne faisait que compléter l'enseignement du grammatiste. Aristophane vante, en critiquant les écoles de son temps, la bonne tenue des anciennes, quand, silencieux et modestes, tous les enfants d'un même quartier s'en allaient en bon ordre, presque nus, malgré la neige, à l'école de musique ; il nous indique même deux des hymnes que l'on chantait dans cette école : « Chez le maître, les enfants devaient se tenir, les jambes écartées, et on leur apprenait à chanter ou : « La terrible Pallas, qui renverse les cités », ou « Une terrible clameur retentit au loin », dans le ton grave de l'ancienne harmonie. Si quelqu'un se permettait une bouffonnerie ou donnait à sa voix de molles inflexions, comme celle qu'aujourd'hui les disciples de Phrynis prennent tant de peine à moduler, on le traitait en ennemi des Muses, on l'accablait de coups » (1). Le maître de musique s'appelait le « cithariste » ; parce que la lyre était l'instrument national, généralement préféré à la flûte, qui empêchait de parler celui qui en jouait. Aristophane nous montre les élèves se rendant en corps à l'école de musique ; mais les enfants des riches avaient leurs *pédagogues*, dont la fonction de Mentor moral consistait à accompagner leurs pupilles aux écoles en leur portant leurs tablettes, leurs livres, leur lyre, et surtout en ayant soin de les garantir des contacts incon-

(1) Aristophane. *Les Nuées*.

venants, de leur faire observer la décence, etc. (1). En effet, pour les enfants et les adolescents, il y avait à Athènes toute une morale particulière, qu'Aristophane a résumée en quelques phrases : « Ose donc, jeune homme, t'attacher à moi, qui suis la justice et la raison ; et tu sauras fuir la place publique, t'abstenir de bains, rougir de ce qui est honteux, prendre feu si on raille ta vertu, céder ta place aux plus âgés, honorer tes parents, éviter ce qui est mal. Sois la pudeur même... Ne réponds pas à ton père ; ne le traite pas de radoteur ; ne reproche pas son âge au vieillard qui t'a nourri » (2). Mais un tel idéal ne convient déjà plus à l'enfant ; il est fait pour l'adolescent ou le très jeune homme, qui a fréquenté non plus l'école élémentaire, mais au moins la *palestre*. Car, vers l'âge de douze ou quatorze ans, les jeunes garçons quittaient ou négligeaient le grammatiste ou le cithariste pour aller à la palestre faire de la gymnastique sous la direction d'un maître spécial, du *pœdotribe* (3), qui les dressait à la lutte, à la course, au saut, au jet du disque et du javelot (4), à toute cette gymnastique grecque, que les rabbins juifs trouvaient si blâmable. Comme l'école, la palestre était un établissement privé, portant parfois le nom de son propriétaire ou de son pœdotribe (5). A Athènes, les palestres étaient fort nombreuses ; car les Grecs faisaient de la gymnastique un cas extrême ; ils y attachaient même une valeur morale, si du moins Platon exprime l'opinion de ses compatriotes. D'après lui, en effet la gymnastique enseigne le courage et la constance ; ce qu'il faut y chercher surtout, c'est un perfectionne-

(1) P. Girard. *Loc. cit.* 116. 117.
(2) Aristophane. *Les Nuées.*
(3) P. Girard. 194.
(4) *Ibid.* 196.
(5) *Ibid.* 28.

ment moral (1). Toute seule, dit-il, la gymnastique peut rendre rude, farouche, mais, d'autre part, la seule éducation intellectuelle risque d'amollir et d'énerver (2). — L'éducation de la palestre durait environ deux années, de quatorze à seize ans, et il est à croire qu'après l'avoir fréquentée, beaucoup de jeunes gens, même appartenant à des familles aisées, considéraient leur éducation comme terminée. Un certain nombre cependant suivaient encore pendant deux années, les écoles de perfectionnement appelées *gymnases*.

Les *gymnases* étaient de vastes espaces clos, avec jardins et bosquets. On y voyait çà et là des autels, des portiques, des fontaines, ordinairement un stade et au moins une palestre (3). Parfois même on y érigeait la statue de quelque vainqueur aux jeux olympiques, isthmiques, etc. Dans certaines cités, notamment à Pellène, on n'admettait au gouvernement de la république que les citoyens ayant passé par ces établissements de gymnastique noble (4). Athènes possédait plusieurs de ces gymnases, dont les plus connus sont l'Académie, le Lycée et le Cynosarge (5). Les gymnases préparaient les jeunes gens de bonne famille, les *éphèbes*, au service militaire; mais quelques hommes faits les fréquentaient également, pour conserver l'habitude des exercices physiques, peut-être aussi pour l'enseignement philosophique, qu'on y trouva surtout à l'époque dite des sophistes, dont j'aurai bientôt à parler.

IV. — *La discipline scolaire et les maîtres*

Quelle était la discipline des écoles grecques? Quelle

(1) *République*. III.
(2) Platon. *République*. III.
(3) P. Girard. 27.
(4) Pausanias. *Voy. histor. en Grèce*.. Livre VII, parag. 27.
(5) Schœman. *Loc. cit*. I. 576.

situation y était faite aux maîtres? Nous savons que l'écolier d'Athènes s'en allait à l'école, le matin, de bonne heure. On a lieu de croire qu'il travaillait environ six heures par jour ; mais il devait changer d'école au moins une fois dans la journée. On pense qu'il allait, le matin, chez le grammatiste et le cithariste, puis chez le pœdotribe, plus tard (1). La primitive discipline des écoles athéniennes se relâcha assez vite. Au temps de Socrate, l'école était déjà un lieu ouvert, que fréquentaient des adultes de tout âge (2). Il semble qu'aucune règle rigoureuse ne réglait l'emploi des heures scolaires. Chacun restait libre de faire une part plus ou moins grande soit à la littérature, soit à la musique, soit à la gymnastique (3). Pas d'autres vacances que les jours de fête, d'ailleurs très nombreux.

Mais, dans l'école même, les maîtres ne répugnaient pas à la contrainte ; au contraire les coups pleuvaient, et il en était ainsi à toutes les phases de la vie scolaire, aussi bien dans l'école du grammatiste que dans l'éphébie, que j'aurai plus tard à décrire ; cependant c'était surtout dans les écoles et les palestres, que la brutalité de certains maîtres se donnait libre carrière (4). Le grammatiste et le cithariste frappaient ordinairement de la main, le pœdotribe, lui, cinglait de sa baguette le dos nu des élèves. Même le pédagogue et le professeur d'art militaire ne se gênaient pas pour inculquer d'une manière frappante, l'un, les bonnes mœurs ; l'autre, la tactique, aux enfants et aux jeunes gens (5).

Dans l'antiquité, l'enfant était un peu regardé comme la propriété de son père ; or, les maîtres de tous les temps

(1) P. Girard. *Lec. cit.* 249.
(2) *Ibid.* 250.
(3) *Ibid.*
(4) *Ibid.* 250.
(5) *Ibid.*

ont toujours de la tendance à se considérer, comme des pères auxiliaires, jouissant en conséquence d'une bonne partie des droits reconnus aux pères réels.

D'autre part, on peut plaider, pour les maîtres athéniens, les circonstances atténuantes. Ces maîtres devaient être souvent des gens aigris par une existence difficile. Alors comme aujourd'hui, les maîtres élémentaires, c'est-à-dire la masse de la classe pédagogique, de celle qui enseigne des connaissances nécessaires, mais très répandues, était fort chichement rétribuée. Un grammatiste ne touchait, comme rétribution annuelle pour chaque élève, que la très modique somme de vingt drachmes, encore fallait-il défalquer le total des absences et des jours fériés (1). Le grammatiste était habituellement un pauvre hère misérable et, pour cela sans doute, jouissant d'une très médiocre considération. A vrai dire cette profession était souvent la ressource dernière des gens ruinés, déclassés, des exilés (2). Lucien nous montre, dans les Enfers, des rois, des satrapes, réduits à la mendicité et obligés de se faire, dit-il, ou marchands de viandes salées, ou maîtres d'école, en restant exposés aux insultes du premier venu ou souffletés comme des esclaves (3). Les écoles du Ve et IVe siècle avant J.-Chr. n'étant pas des établissements publics, les maîtres ne recevaient de la Cité aucun traitement et par suite devaient subir tous les hasards de l'offre et de la demande. Un peu plus tard, au IIIe et IIe siècle, de riches particuliers suppléèrent quelquefois à la non intervention de l'État, en fondant à leurs frais des établissements d'instruction publique. Même, il est à noter que, dans une institution de ce genre, la classe la plus élémentaire recevait les enfants des deux sexes.

(1) P. Girard. *Loc. cit.* 243.
(2) *Ibid.* 241.
(3) *Ménippe ou la nécyomancie.*

Dans ces établissements, il y avait trois degrés d'enseignement et le dernier était destiné aux éphèbes. Le maitre élémentaire touchait un traitement de cinq cents drachmes; celui du second degré en recevait 550 et le maître de premier degré, 600. Le maître de musique était payé à raison de 700 drachmes. Le pœdonome, le gymnasiarque, l'hoplomaque, c'est-à-dire le maître enseignant à se servir de l'arc et du javelot, n'avaient qu'un très modique traitement de 300 drachmes (1). A la même époque, le roi de Pergame, Attale II, accorda aux gens de Delphes, sur leur demande, une somme de 18000 drachmes alexandrines, dont le revenu, 1260 drachmes à 7 0/0, devait servir à payer les maîtres d'un enseignement public. Evidemment ces maîtres étaient peu nombreux et pauvrement rétribués (2). Mais à Athènes il n'y a nulle trace de ces fondations princières, et l'on s'en rapportait pour l'instruction publique au bon plaisir des familles et à la concurrence des maîtres. Nous savons que les résultats de ce système ou plutôt de cette absence de système ont été en somme glorieux et l'expérience a sa valeur; mais peut-être serait-il imprudent d'en tirer une conséquence trop générale: car tous les peuples, même de race blanche, n'ont pas au même degré que les Athéniens la ferveur des choses de l'esprit. Bientôt nous devrons apprécier la valeur comparative de ces deux modes d'éducation ; mais il serait prématuré de l'entreprendre avant d'avoir terminé l'exposition des faits.

(1) P. Girard. *Loc. cit.* 20-21.
(2) *Ibid.* 22.

CHAPITRE XVI

L'Éducation en Grèce

(Suite)

Sommaire

I. *Les matières de l'enseignement à Athènes.* — Importance de la musique. — La musique morale en pédagogie. — Large sens du mot « musique » en Grèce. — L'enseignement de la musique. — L'école du cithariste. — L'école du grammatiste. — L'évolution de l'écriture en Grèce. — L'enseignement du grammatiste. — Aristophane et la géographie. — L'idée du centaure et l'équitation. — La danse et son importance sociale. — La chorégraphie appréciée par Lucien. — Ce que doit savoir un danseur. — Le pœdotribe. — La palestre et le gymnase. — L'initiation et le serment civiques. — Le service militaire. — II. *L'éphébie.* — L'éducation de l'éphèbe et les sophronistes. — *L'éphébéion* des gymnases. — Evolution de l'éphébie et du service militaire. — Les forces militaires d'Athènes. — Décadence de l'esprit militaire. — L'éphébie intellectuelle. — III. *Les sophistes.* — Progrès de la philosophie. — L'enseignement scientifique des sophistes. — Aristophane et les *Nuées.* — La lignée sophistique de Socrate. — Dialectique dégénérée des sophistes et des rhéteurs. — IV. *L'éducation des femmes.* — Education familiale et utilitaire. — Le gynécée. — Xénophon et l'éducation des femmes. — L'éducation des filles à Sparte. — Son but et ses résultats. — V. *Parallèle entre l'éducation de Sparte et celle d'Athènes.* — L'Etat éducateur à Sparte. — La liberté pédagogique à Athènes.

I. — *Les matières de l'enseignement à Athènes.*

Dans le précédent chapitre, nous avons conduit le jeune Athénien, de l'école élémentaire à la palestre et au gymnase, mais en nous inquiétant surtout de l'organisation des écoles et de la condition des maîtres. Avant d'aller plus loin, il convient d'examiner d'un peu plus près les matières de l'enseignement, du moins de l'ensei-

gnement intellectuel, donné dans les divers établissements d'instruction publique. Nous commencerons par la plus primitive de toutes, par la musique.

L'ethnographie comparative permet de supposer que les cris modulés, rythmés ont constitué le premier langage humain, sur lequel s'est greffée plus tard la parole articulée. Cette confrontation a montré, que tout récemment encore, diverses peuplades sauvages chantaient ou chantent, dans leurs grossiers ballets scéniques, des romances sans paroles ou des mélopées à peine agrémentées de quelques paroles insignifiantes (1). De cette origine procèdent et la puissance émotive de la musique, et l'importance qu'on y attachait dans les antiques sociétés. Dans le seul de ces États d'autrefois, qui ait duré jusqu'à nos jours, en Chine, on attribue à la musique le pouvoir de régir les éléments et on a conservé jusqu'à ce jour un Ministère de la Musique.

Les cités helléniques n'avaient pas de ministres de la musique ; mais les Grecs en général attachaient la plus grande importance à son enseignement. D'ailleurs ils avaient une haute idée de sa puissance moralisante sur l'homme. « Nous avons, dit Platon, donné, je ne sais comment, le nom de musique à l'art, qui, réglant la voix, va jusqu'à l'âme et lui inspire le goût de la vertu » (2). Aristote pense aussi que la musique peut agir efficacement sur les mœurs : « Beaucoup de chants, dit-il, surtout ceux d'Olympos, produisent une sorte d'enthousiasme, résultant d'une impression morale » (3)... « Notre âme est modifiée de diverses manières, quand nous l'entendons » (4)... « Le mode dorien inspire un sentiment de modération, même de sagesse ; le Phrygien excite

(1) Voir mon *Evolution littéraire* (passim).
(2) *Lois*. II.
(3) *Politique*. L. V. parag. 4.
(4) *Ibid*. parag. 6.

l'enthousiasme » (1)... « Donc, si la musique peut donner un caractère déterminé aux habitudes de l'âme, il faut la faire apprendre aux jeunes gens » (2). Mais on doit l'enseigner avec prudence : « Il faut que cette sorte d'instruction ne puisse pas être un obstacle aux choses, que l'on aura à faire dans la suite, ni qu'elle donne au corps des habitudes serviles, qui le rendent incapable de supporter les fatigues de la guerre ou peu propre aux occupations civiles »... Or, on y parviendra en évitant d'acquérir le talent musical, nécessaire pour les concours, en n'essayant pas d'exécuter des tours de force (3)... Les artistes, les virtuoses, dégradent la musique en ne s'attachant qu'à plaire au public (4). — Dans l'éducation, il ne faut se servir que des chants moraux et des harmonies que comportent ces chants (5). Après la guerre médique, les Grecs, exaltés par leur triomphe, se mirent, dit Aristote, à étudier sans distinction tous les genres de connaissance, et ils rangèrent l'art de jouer de la flûte parmi les objets d'instruction (6). Plus tard, on renonça à la flûte, instrument propre à donner seulement une grossière sensation de plaisir (7) ; même on en interdit l'étude aux jeunes gens ; car elle empêche de chanter (8). En cultivant l'art musical, que l'on se garde de devenir virtuose ; il faut arriver seulement à sentir la beauté des mélodies et des rythmes et ne pas se ravaler au niveau des enfants, des esclaves, même des animaux, qui n'y trouvent qu'un plaisir sensuel.

En somme, pour les Grecs, la musique se confondait

(1) *Politique*. L. V. parag. 8.
(2) *Ibid*. parag. 9.
(3) *Ibid*. Liv. VIII. Ch. VI. parag. 4-5.
(4) *Ibid*. Liv. VII.
(5) *Ibid*. Liv. VIII. parag. 7.
(6) *Ibid*. parag. 6.
(7) *Ibid*. parag. 7.
(8) *Ibid*. Ch. VI. parag. 5.

avec la culture morale d'ordre supérieur, et les premiers législateurs en avaient fait un instrument de civilisation. Platon veut qu'on l'associe à la gymnastique et qu'on n'innove jamais rien ni dans l'une ni dans l'autre ; car « on ne peut toucher aux règles de la musique sans ébranler les lois fondamentales du gouvernement » (1). Or, ce n'est pas là une opinion particulière ; puisque nous lisons dans Plutarque, qu'un éphore de Sparte trancha d'un coup de hache les cordes nouvelles, ajoutées à la lyre par le musicien Phrynis (2).

C'est que les Grecs comprirent d'abord sous le nom de musique tout ce qui pouvait contribuer à la culture intellectuelle (3). Avant l'époque des sophistes, la musique englobait la lecture, l'écriture, l'arithmétique, la récitation des fragments poétiques, enfin le chant et l'art de jouer de la lyre (4).

Comment s'enseignait la musique? Nous avons vu que l'écolier passait de l'école du grammatiste à celle du cithariste et les scènes figurées sur les amphores et les coupes nous font assister aux leçons mêmes, que donnait le cithariste. L'écolier apprenait des airs, exactement comme il apprenait des morceaux poétiques : le maître lui jouait un air, qu'il répétait ensuite sur sa lyre, pendant que le professeur battait la mesure (5). — Plus tard la musique suivait le jeune homme dans les palestres et dans les concours de gymnastique, où des musiciens jouaient de la flûte pendant les exercices ou les épreuves (6).

L'école du *grammatiste* était donc une école primaire, où l'enfant apprenait seulement à lire et à écrire, tandis

(1) Platon. *République*. IV.
(2) Plutarque. *Agis et Cléomènes*. 12.
(3) Schœmann. *Loc. cit.* 572.
(4) Paul Girard. *Loc. cit.* 129.
(5) *Ibid.* 170-172.
(6) *Ibid.* 193.

que l'école du *cithariste* représentait une sorte d'école secondaire. Quelle était cette écriture enseignée par le grammatiste ? L'écriture adoptée à Athènes varie suivant les époques. Tout d'abord l'écriture fut un art inconnu ou à peu près dans la Grèce homérique ; puis on adopta l'écriture phénicienne, importée dans les îles par les marchands phéniciens et de là dans la Grèce continentale. Des inscriptions archaïques, trouvées à Santorin, l'ancienne Théra, sont encore écrites en caractères presque identiques aux lettres phéniciennes ; mais, entre les mains des Grecs, l'écriture phénicienne évolua et se perfectionna beaucoup. Les Phéniciens écrivaient de droite à gauche ; les Grecs commencèrent par faire alterner la direction des lignes. La première ligne commençait à droite, comme la ligne phénicienne ; la seconde au contraire partait de la gauche et ainsi de suite, comme les sillons que trace la charrue dans un champ ; c'est même de cette analogie, que cette disposition tira son nom de *boustrophédon*. Plus tard l'écriture fut complètement retournée et toutes les lignes commencèrent à gauche, usage qui s'est transmis à toutes les écritures d'Europe (1).

Mais on réalisa des améliorations bien plus importantes. Dans l'écriture phénicienne, la voyelle ne s'était pas encore nettement séparée de la consonne et l'écriture était restée à moitié syllabique : « Pour se procurer des voyelles, dit un historien de l'écriture, les Grecs puisèrent dans le tas des gutturales et des semi-voyelles, dont leur langue sonore n'avait que faire. L'*alef* devint A ; le *hé*, E ; le *iod*, I ; l'*aïn*, O. Ces voyelles ne leur suffisant pas, ils dédoublèrent le *vau* et en tirèrent l'*u* voyelle, qu'ils transportèrent à la fin de l'alphabet, en lui donnant la forme Y (upsilon) » (2). — Les Ioniens transformèrent l'aspiration dure H (heth) en *ê* long *(êta)*. Enfin, toutes

(1) Ph. Berger. *Hist. de l'écriture dans l'antiquité.* 131-132.
(2) *Ibid.* 137.

les populations grecques ayant adopté l'alphabet ionien, on tira de l'*o* bref (omicron), en l'allongeant, l'ω (oméga). On eut ainsi un alphabet complet et une écriture fort supérieure aux écritures sémitiques, aujourd'hui encore à peu près privées de signes-voyelles. Enfin quelques simplifications de certaines consonnes et la création de trois consonnes complémentaires (φ. χ. ψ.) firent de l'alphabet le système graphique, si clair et si simple, dont s'est servie notre antiquité classique et qu'elle a légué à la plupart des peuples civilisés de langue aryenne (1).

Mais, pour s'accomplir, cette intéressante évolution graphique exigea des siècles. Plus ou moins modifié, le vieil alphabet phénicien resta en usage jusqu'à la fin du Ve siècle avant J.-C. Ce fut seulement après la guerre du Péloponèse et la Tyrannie des Trente qu'un décret, rendu sous l'archontat d'Eulide, obligea les maîtres d'école d'Athènes à ne plus enseigner que les caractères ioniens, et introduisit en même temps ces caractères dans les actes publics (2).

L'enseignement du grammatiste dut nécessairement suivre cette évolution de l'écriture en Grèce. Mais, malgré son titre, le grammatiste ne se bornait pas à apprendre aux enfants la lecture, l'écriture et même la littérature. Son enseignement s'était élargi et il donnait aussi à ses écoliers des leçons d'arithmétique élémentaire. Quant à ceux des élèves, qui désiraient pousser plus loin leurs études relativement à la science des nombres, il leur fallait s'adresser à un maître spécial. Il est probable que les Grecs avaient été initiés aux mathématiques relativement supérieures par les Chaldéens, dont Diodore vante encore la science (3). Au contraire, leur arithmétique élémentaire

(1) Ph. Berger. *Loc. cit.* 137.
(2) P. Girard. *Loc. cit.* 37.
(3) Diodore. L. II. parag. 29.

a pu être originaire d'Égypte, où l'on avait rédigé des manuels de calcul très simples (1), sans doute à l'usage des enfants ; car Platon conseille d'imiter les Égyptiens en initiant tous les écoliers sans distinction aux éléments du calcul (2). Le même philosophe veut encore que, sans devenir des spécialistes, tous les gens de condition libre acquièrent une idée suffisante de la science des nombres, de la géométrie suivant les trois dimensions, enfin de l'astronomie (3). Mais, pour cela, des maîtres particuliers étaient indispensables et on les distinguait en arithméticiens, géomètres et astronomes. Afin de faciliter l'étude de la géométrie dans l'espace, les Grecs se servaient de solides stéréographiques, mettant sous les yeux mêmes les figures, dont il était question dans les théorèmes, procédé pratique, que, de nos jours, on a introduit aussi dans notre enseignement.

Pour l'arithmétique élémentaire, on comptait soit sur les doigts, soit en s'aidant de petits cailloux (4), mais surtout de la planchette à calculer appelée *abaque*, c'est-à-dire d'une tablette rectangulaire, divisée en compartiments par des rainures parallèles, des fentes, dans lesquelles pouvaient glisser des chevilles munies d'un bouton à chaque extrémité. Les quantités figurées par les chevilles étaient inscrites, en haut de chaque rainure. Les unes représentaient des unités, les autres des dizaines ou centaines (5). — Outre les mathématiques, on enseignait encore aux enfants les éléments du dessin, comme le constate Aristote, en conseillant toutefois d'en apprendre seulement assez pour acquérir un coup d'œil juste. Avec cette connaissance sommaire, dit-il, on pourra apprécier

(1) P. Girard. *Loc. cit.* 137.
(2) *Lois*. Liv. VII.
(3) *Ibid.*
(4) Aristophane. Les *Guêpes* (Bdélycléon).
(5) Rich. *Dict. des Antiquités*. Art. *Abacus*.

la valeur d'un tableau, ne pas se laisser tromper quand on achètera des meubles artistiques, enfin et surtout on aura acquis un sentiment exact de la beauté des formes (1).

Comme l'art de dresser les cartes repose essentiellement sur les mathématiques et le dessin, il n'a guère pu exister, du moins avec une suffisante exactitude, qu'assez tardivement. Son introduction dans l'enseignement fit sensation, et dans sa comédie des *Nuées*, Aristophane, réactionnaire endurci, se moque agréablement des sophistes, qui enseignent les mathématiques et la géographie : « Au nom des dieux, s'écrie l'un de ses personnages, qu'est-ce que cela? Dis-moi. — Ceci, c'est l'astronomie. — Et cela? — La géométrie. — A quoi est-ce utile? — A mesurer la terre. — Celle qu'on distribue par lots? — Non; la terre entière. — Ah! la drôle de chose! Quelle invention d'une utilité vraiment populaire. — Voilà toute la surface de la terre. Regarde. Ici, c'est Athènes. — Athènes! tu te trompes: je ne vois pas siéger de juges! etc. » (2).

Deux arts, fort différents, mais tous les deux physiques, l'équitation et la danse, complétaient les éducations distinguées; mais ainsi que tous les autres peuples, les Athéniens ont eu tardivement l'idée d'utiliser le cheval, comme monture. Dans Homère, il n'est guère question que de chars. Pourtant, quand Ulysse et Diomède s'emparent des chevaux, qui traînaient le char de Dolon, Diomède monte sur eux ou sur l'un d'eux, tandis qu'Ulysse les frappe de son arc, pour les exciter (3). Ailleurs l'Iliade décrit des exercices de voltige pratiqués sur quatre chevaux par un habile acrobate, qui saute de l'un à l'autre (4). Seul, le

(1) Aristote. *Politique*. L. VIII. Ch. III. 2.
(2) Aristophane. Les *Nuées*.
(3) Iliade. X.
(4) Iliade. XV.

centaure Chiron, précepteur mythique d'Achille, représente, mais plutôt symboliquement, l'équitation. La conception même du centaure n'est possible que chez un peuple, à qui l'équitation est inconnue et qui, comme le firent les anciens Mexicains lors de l'expédition de Cortez, croient que le cavalier fait corps avec sa monture. Cependant, puisque le centaure Chiron était Thrace, on peut supposer, qu'à l'époque homérique, les Thraces montaient déjà à cheval, mais au grand étonnement des Grecs. Au V[e] et au IV[e] siècle avant J. Ch., il en va tout autrement, l'exercice du cheval est alors en honneur; c'est même une sorte de privilège des classes supérieures, qui, seules, fournissent à l'armée nationale des corps de cavalerie. A ce moment l'équitation est un luxe, une distinction sociale, un art et un plaisir fort prisés des jeunes Athéniens riches. Aussi y a-t-il des maîtres d'équitation et il semble qu'on emploie à devenir cavalier une partie du temps, qui s'écoule entre la fin des études ordinaires et la date où l'on devient éphèbe (1).

La danse était un art beaucoup plus égalitaire que l'équitation: mais néanmoins sa connaissance était accessoire et ne figurait pas d'une manière obligatoire dans le programme de l'enseignement. Cependant tous les enfants et adolescents pouvaient en avoir besoin; puisque tous pouvaient être appelés à figurer dans les chœurs et cérémonies publiques, si multipliés à Athènes. Ces danses festivales étaient des ballets mimiques et scèniques, survivance directe de ces opéras-ballets primitifs, que l'on trouve à l'origine de toutes les littératures et où sont associés, en vue d'une scène à représenter, le chant, la danse et la mimique (2).

La chorégraphie constituait donc, en Grèce et surtout à

(1) P. Girard. *Loc. cit.* 212-213.
(2) Voir mon *Evolution littéraire.*

Athènes, un art social et même fort estimé, à tel point que le Voltaire grec, le satirique Lucien, en parle avec admiration et respect. Cette vénération pour la danse devait même être commune en Grèce; puisque, dans l'Iliade, Homère place la danse sur la même ligne non seulement que l'art du chant et de la cithare, mais même que le courage guerrier (1). Dans Lucien, on va plus loin et l'éloge s'étale en panégyrique: « La danse, dit Lucien, n'est pas seulement agréable; elle assouplit l'âme; elle initie aux rapports du physiqne et du moral... Elle est une sorte de complément pour toutes les sciences: pour la musique, le rythme, la géométrie, la philosophie à la fois physique et morale... Comme la rhétorique, elle peint les mœurs et les passions... Elle a beaucoup d'affinité avec la peinture et la sculpture, dont elle imite les œuvres et les proportions... Son but principal est de copier, d'énoncer, de produire au dehors les pensées, d'exprimer clairement ce qui est obscur. Elle aiguise l'âme et embrasse tout ce que peut exprimer l'ensemble des autres arts ». Le danseur, continue le satirique, doit posséder une vaste instruction: « Comme le fond de la danse est l'histoire antique, le danseur doit s'en rappeler aisément les épisodes et les représenter avec grâce. Il faut donc qu'il connaisse très bien tout ce qui s'est passé depuis le chaos et la naissance du monde, jusqu'à Cléopâtre, reine d'Egypte... A plus forte raison doit-il savoir la mutilation d'Ouranos (par Chronos), la naissance de Vénus, le combat des Titans, la naissance de Jupiter, la ruse de Rhéa, la supposition de la pierre, la prison de Saturne, le partage des trois frères..., comment Jupiter trouva le milieu du disque terrestre, en faisant partir de l'Orient et de l'Occident deux aigles, qui se rencontrèrent à Delphes... puis le déluge de Deucalion, l'arche-refuge, les pierres changées

(1) *Iliade*. XIII.

en hommes... le premier jugement de l'Aréopage, etc, etc. (1) ».

En résumé, le danseur doit connaître à fond toute la mythologie, les œuvres d'Homère, d'Hésiode, tous les bons poètes et même les mystères de la religion égyptienne... « Le talent du danseur est d'imiter et d'exprimer par des gestes tout ce que disent les chanteurs. Comme les orateurs, il doit être clair et intelligible; il faut qu'on puisse saisir ses intentions sans le secours d'un interprète et que le spectateur puisse comprendre le muet et entendre le danseur silencieux »; car le danseur sait « parler avec les mains » ; il s'identifie avec les personnages qu'il représente et son expression varie avec eux; elle parle, comme les héros, comme les pauvres, comme les laboureurs, etc., elle sait peindre l'amour, la colère, la folie, la tristesse, etc... Elle guérit de l'amour malheureux, fait oublier le chagrin accablant; elle arrache des larmes aux spectateurs... Dans un bon danseur, chacun reconnaît, comme dans un miroir, ses passions et ses actions de chaque jour (2). J'ai résumé un peu longuement l'éloge enthousiaste de Lucien; car il fait revivre au sein de la civilisation hellénique, si avancée et si ancienne, ce que la danse, art vraiment primordial dans le principe, a été ou du moins s'est efforcée d'être dans les sociétés primitives. On ne risque guère de se tromper en affirmant que la danse a dû être le premier des arts enseignés et, après avoir lu le panégyrique de Lucien, on comprend que le grave Socrate n'ait été nullement ridicule en voulant apprendre à danser (3) et que la danse figurât dans l'éducation des jeunes Athéniens, qui l'étudiaient d'abord, comme art social et civique, puis pour danser au son de la flûte dans

(1) Lucien. *De la danse.*
(2) *Ibid.*
(3) *Ibid.*

les gymnases, une fois les exercices terminés (1). Enfin, pour figurer dans les chœurs, les jeunes gens apprenaient sous la direction d'un maître, les gestes et les figures du ballet à représenter, comme ils apprenaient les vers, dont cette mimique était l'accompagnement. On est donc fondé à conclure, qu'aux yeux des Grecs de l'antiquité, la danse, considérée comme un puissant moyen d'expression, figurait dans l'éducation générale, civique ou scolaire, au même titre que la musique, à laquelle elle se rattachait d'ailleurs étroitement.

Dans tout le système de l'éducation grecque, et, malgré la liberté laissée à l'enseignement, une préoccupation dominante apparaît; celle de faire de chaque enfant un citoyen capable d'accroître la force de la cité et de figurer utilement parmi ses défenseurs (2). Là est la raison de la grande place faite aux exercices du corps, sur lesquels on insiste d'autant plus que le jeune homme approche de la virilité. C'est pourquoi le *pœdotribe* succède au *grammatiste* et au *cithariste*, la palestre et le gymnase aux écoles. Entre la seizième et la dix-huitième année, on enseignait soigneusement le maniement des armes et les adolescents s'exerçaient à tirer de l'arc, à lancer le javelot; même il y avait des maîtres spéciaux d'*hoplomachie*, qui apprenaient à se servir des armes pesantes. Les jeunes gens, éphèbes ou non, qui se destinaient particulièrement à la carrière des armes, prenaient des leçons spéciales d'art militaire et de tactique (3).

A dix-huit ans, commençait la majorité *civile*; mais elle n'était de droit qu'après plusieurs épreuves. Au préalable, les membres du *dême*, auquel appartenait le postulant, examinaient, si le jeune homme avait atteint un développement physique convenable, s'il était apte au

(1) Lucien. *Loc. cit.*
(2) Platon. *Lois*. Liv. II. Passim.
(3) Xénophon. *Mémoires sur Socrate*. Liv. III.

service militaire, si son origine était honorable, etc. Dans le cas où le résultat de l'enquête était satisfaisant, le candidat devenait citoyen, son nom était inscrit sur la liste des démotes et on le présentait au peuple assemblé dans le théâtre. Puis on remettait au nouveau membre de la Cité une lance et un bouclier; après quoi on le conduisait, tout équipé, dans le sanctuaire de la déesse Agraulos, au pied de l'Acropole. La tradition voulait qu'Agraulos, femme de Cécrops, se fût dévouée jadis pour la Cité, en se précipitant du haut de l'Acropole, parce qu'un oracle avait promis la victoire aux Athéniens, si l'un d'entre eux se sacrifiait pour son pays (1).

Devant l'autel de cette déesse héroïque, le jeune citoyen devait prononcer le serment suivant : « Je jure de ne pas déshonorer ces armes et de n'abandonner jamais mon compagnon dans la mêlée. Je combattrai pour les sanctuaires des dieux et pour le salut public, que je sois seul ou accompagné. Je ne laisserai pas la patrie diminuée, mais plus grande et plus forte. J'écouterai ceux qui, en toute occasion, ont un jugement sûr. J'obéirai aux lois existantes et à celles que le peuple sanctionnera. Si quelqu'un se révolte contre les lois ou leur refuse obéissance, je m'y opposerai et les défendrai, seul ou non. J'honorerai les dieux et les sanctuaires nationaux. Je prends à témoin les divinités Agraulos, Enyalios, Arès, Zeus, Thallo, Auxo, Hégémone » (2). Une fois toutes ces formalités remplies, les jeunes Athéniens commençaient leur service militaire, en qualité de *péripoles*. On les envoyait par détachements garder la frontière, d'ailleurs peu éloignée de la ville. Pendant deux années, de 18 à 20 ans, les *péripoles* s'accoutumaient ainsi au métier des armes; après quoi, ils étaient incorporés dans la

(1) Apollodore. III. 14.
(2) Schœmann. *Antiq. grecques*. I. 41. 411-412.

milice régulière (1). Durant ces deux années de noviciat guerrier, le jeune homme figurait dans une catégorie spéciale : il était éphèbe. Qu'était-ce que l'éphèbe et l'éphébie?

II. — *L'Éphébie.*

L'éphèbe est encore un élève, mais c'est un élève militaire, et l'État, la Cité, se charge de son instruction. A en croire Plutarque, le serment civique, que j'ai cité tout à l'heure, comprenait une phrase de plus. « Les éphèbes, dit-il, promettent solennellement de ne reconnaître de bornes à l'Attique qu'au delà des blés, des orges, des vignes et des oliviers » (2). Peut-être cette formule était-elle une survivance d'un temps où une marche inculte entourait encore l'Attique. Dans tous les cas, elle indique que l'éphèbe est avant tout défenseur de la patrie ; aussi fait-il partie d'un *collège* spécial et l'éphébie est obligatoire pour les classes, qui doivent le service militaire, sans doute pour les trois premières (3).

L'éphébie est une institution d'État régie par des lois spéciales. Aussi des décrets réglaient-ils les exercices des éphèbes et leur participation à certaines fêtes publiques. Un magistrat élu dirigeait les éphèbes et, sous sa surveillance, des maîtres leur donnaient des leçons variées, les unes concernant uniquement le métier militaire, les autres destinées à compléter leur instruction intellectuelle, à leur enseigner la rhétorique et la philosophie (4). Les magistrats, ayant la tutelle des éphèbes, s'appelaient *sophronistes*. C'était des sortes de censeurs moraux, ayant mission de surveiller la conduite des éphèbes non seulement pendant les jeux, processions, exercices aux-

(1) Thucydide. Liv. III. Par. 87. — Liv. IV. par. 67.
(2) Plutarque. *Alcibiade*. 15.
(3) Paul Girard. *Loc. cit.* 286-287.
(4) *Ibid.* 17.

quels ces jeunes gens prenaient part, mais aussi dans leur vie privée (1). Les éphèbes continuaient donc, une fois membres de leur *collège*, les études qu'ils avaient suivies auparavant ; seulement les exercices intellectuels cédaient le pas aux exercices et aux occupations d'un caractère guerrier, c'est-à-dire aux marches, à l'équitation, au maniement des armes, à la garnison dans les forteresses (2). Dans tout gymnase grec, il existait une grande pièce, où les jeunes gens s'exerçaient sous les yeux des maîtres et qui s'appelaient *éphébeion*. Le mot éphèbe n'ayant par lui-même d'autre sens que celui de *jeune*, il est difficile de décider, si l'institution de l'éphébie a tiré son nom du gymnase ou le lui a donné (4). L'éphébie est si bien une institution avant tout destinée à l'éducation, qu'en sortant de leur collège éphébique, les jeunes gens subissaient des examens, qui n'avaient d'ailleurs rien de scientifique ou de littéraire, mais consistaient en des revues en armes, auxquelles assistait le conseil des sophronistes (3).

Au beau temps de l'éphébie, jusqu'à la fin du 5e siècle, l'éphébie est une institution aristocratique et bourgeoise et, comme telle, elle est interdite aux mercenaires, aux *thètes*, lesquels, d'après la constitution de Solon, ne devaient pas à l'État le service militaire. Il n'en fut certainement pas ainsi, quand, par l'abus des guerres et le progrès de la ploutocratie athénienne, les classe dirigeantes ne suffirent plus aux obligations du service militaire ; mais c'était sûrement le régime en vigueur au début de la guerre du Péloponèse. A l'époque du service militaire restreint, les dix tribus d'Athènes fournissaient environ un millier d'éphèbes, chaque année (4). Or Thu-

(1) P. Girard. *Loc. cit.* 47.
(2) A. Rich. *Dictionnaire des antiquités* (*Ephebeum*).
(3) P. Girard. *Loc. cit.* 56.
(4) *Ibid.* 288.

cydide, alors qu'il évalue le chiffre des forces militaires d'Athènes, compte treize mille hoplites et en outre une réserve de seize mille hommes comprenant les vieillards, qui ont la garde des remparts, et les éphèbes répartis dans les forts de l'Attique (1). Mais cette réserve devait certainement englober des éléments divers; car on ne saurait admettre qu'elle atteignît le chiffre relativement énorme de 14.000 vieillards, défalcation faite de deux contingents éphébiques, c'est-à-dire de deux mille hommes environ. La différence devait être représentée par des *thètes* d'abord, puis par des étrangers et des esclaves et en effet, au IIe siècle av. J.-Chr., des étrangers étaient admis dans l'éphébie (2).

A mesure qu'Athènes s'enrichit par le commerce, l'industrie, la spéculation, l'usure, il s'y produisit la régression morale, qu'engendre en tout pays et en tout temps la ploutocratie. Les « beaux et bons », les familles aristocratiques ou bourgeoises, se désintéressèrent de plus en plus de la chose publique; la guerre surtout, avec ses fatigues et dangers qui ne rapportent rien, eut de moins en moins de charme pour les classes dites supérieures. Dès le IVe siècle, les marchands, faisant le commerce maritime, étaient autorisés à s'affranchir du service militaire. Le triérarque put aussi se dispenser de monter son navire. Le citoyen, physiquement trop faible, eut la liberté de se faire remplacer à prix d'argent par quelques hommes de son dème et dès lors beaucoup de citoyens riches se jugèrent affligés d'une constitution débile (3). D'autre part, beaucoup d'éphèbes, fils de famille, étaient devenus aussi peu belliqueux que leurs parents. Les loisirs assez nombreux, que leur laissait l'éphébie, ils les dépensaient en

(1) Thucydide. L. II. ch. XIII. 6-7.
(2) P. Girard. *Loc. cit.* 289.
(3) *Ibid.* 296.

plaisirs distingués mais peu virils, exactement comme le fait aujourd'hui la fleur, un peu fanée, de nos jeunes gens appartenant à la *high life*. Ces éphèbes affinés passaient des heures agréables chez les joueuses de flûte, jouaient aux dés, sablaient du vin frais, fréquentaient en amateurs les gymnases, où ils nouaient des relations aristocratiques (1) : les temps héroïques étaient bien passés.

Pourtant la guerre sévissait toujours et l'on comblait les vides creusés dans les bataillons armés en enrôlant non seulement les *thètes*, mais des étrangers, même des esclaves, surtout en remplaçant les citoyens par des mercenaires, qui, eux, faisaient de la guerre un vrai métier, un métier de bandits : « Nous envoyons à la guerre, dit l'orateur Isocrate, des hommes sans patrie, des transfuges, tous les brigands qui affluent vers notre ville et marcheront au besoin contre elle avec qui les paiera le mieux. Pour ces misérables, nous éprouvons une extrême sympathie ; et, tandis que nous repousserions la responsabilité de violences commises par nos enfants vis-à-vis d'un peuple ; les pillages, les meurtres, tous les excès de ces hommes et le blâme qui en retombe sur nous nous réjouissent, dès que le bruit nous en arrive. Même nous en sommes si follement enivrés, que, privés du nécessaire pour la vie quotidienne, nous faisons les derniers efforts, nous opprimons nos alliés, nous les écrasons de tributs afin d'entretenir des mercenaires et de salarier ces ennemis de l'humanité » (2).

Que devint l'éphébie, au cours de cette détérioration des mœurs ? Graduellement elle changea de caractère et tendit à disparaître. Tant que l'éphébie resta simplement une école militaire, comme au temps de Périclès, elle fut florissante ; tous les jeunes gens, astreints à porter les armes, y passèrent : elle était le but des écoles libres,

(1) Paul Girard. *Loc. cit.* 298-299.
(2) *Ibid.* 58.

dispensant l'éducation première ; mais, en se compliquant, l'éphébie devint une institution restreinte à l'usage des seuls riches et des raffinés : dès lors elle cessa forcément d'être obligatoire. Après la guerre du Péloponèse, on en exempta ceux à qui leur peu de ressources interdisait d'y passer les deux années réglementaires ; mais au contraire l'aristocratie, c'est-à-dire la classe riche, y afflua. En même temps on abrégea la durée de ce stage, qui n'était plus du reste particulièrement militaire; puis on rendit le passage à l'éphébie facultatif et par conséquent sans limite d'âge. Mais, en dégénérant au point de vue militaire, l'éphébie s'était perfectionnée au point de vue intellectuel : ce que les exercices physiques avaient perdu, l'éloquence et l'étude de la philosophie l'avaient gagné. Les jeunes gens suivaient les leçons des rhéteurs, des philosophes, des grammairiens. Des décrets même les en louent et l'Etat leur faisait un devoir de cette assiduité : dès lors l'éphébie ne fut plus qu'une école supérieure, fréquentée librement par un petit nombre de privilégiés (1). Comme conséquence directe de cette transformation de l'éphébie, on vit fleurir le bel âge des sophistes.

III. — *Les Sophistes.*

La sophistique a laissé, dans l'histoire, un renom fâcheux ; pourtant, en Grèce même, le titre de sophiste ne fut pas pris d'abord en mauvaise part. Le mot « sophiste » a pour racine σοφός, sage ou savant, et en effet le sophiste naquit avec l'éclosion d'un grand éveil de l'esprit, d'une ère philosophique. Sans doute l'enseignement hellénique avait été jusqu'alors sain et bien adapté au but que l'on se proposait, faire des citoyens patriotes, courageux et honnêtes ; mais, au point de vue scientifique et intellectuel, l'éducation puisée chez le

(1) Isocrate. *Sur la paix.*

grammatiste, le cithariste, même dans les palestres et gymnases, même et surtout dans l'*éphébeion*, était fort bornée; puisqu'elle se bornait à fortifier le corps par des exercices appropriés, à enseigner la lecture, l'écriture et un peu de musique, en même temps qu'elle meublait la mémoire de fragments lyriques et moraux.

Quand, grâce à la navigation, au commerce, à l'industrie, etc., il se constitua une classe riche, ayant du loisir et quelque curiosité d'esprit, les plus intelligents de ses membres eurent besoin d'une alimentation intellectuelle plus solide, surtout plus variée que celle dont s'était contentée la simplicité des ancêtres. Alors se développèrent les sciences et la philosophie. Dans le principe, il n'en résulta aucun enseignement spécial. Quelques savants ou penseurs, un Aristote, un Platon, avaient bien surgi, mais par leurs seuls efforts individuels et grâce à des connaissances acquises en pays étrangers. Leurs écrits provoquaient à penser et servaient de ferment, de point de départ pour de libres discussions dans les gymnases et dans les éphébies. Les entretiens de Socrate sont des échos et des modèles de ces conversations. De graves problèmes, intéressant la morale, la cosmogonie, la religion même, donnaient lieu à des dissertations ingénieuses ou hardies. Que faut-il entendre par bien ou mal moral ? Où sont et que sont ces dieux qu'on adore ? Protagoras déclarait qu'il ne savait à leur sujet rien de positif, et n'osait décider s'ils existaient ou non (1). Epicure les réléguait dans un tranquille et voluptueux séjour, où ils ne s'occupaient point des pauvres humains; surtout il créait sa grande théorie atomique, qui les rendait inutiles. En même temps, on enseigna des sciences jadis négligées ou inconnues. Les sophistes, dans lesquels s'incarne ce mouvement de l'esprit grec, mirent en honneur

(1) Diogène Laerce. IX.

la géométrie et Platon fait grand cas de cette science (1). En même temps, on devient curieux de géographie et d'astronomie; aussi les sophistes enseignent ces sciences ou les popularisent (2). C'est particulièrement dans les gymnases ou les éphébies, que se donne ce nouvel enseignement. Mais ce qui a surtout du succès, c'est la philosophie et la rhétorique. On en arrive même à instituer dans les éphébies des cours officiels de philosophie, que les éphèbes suivent assidûment sous la surveillance de leur *cosmète*; alors l'éphébie devient tout à fait aristocratique, une institution au seul usage de ceux qui ont de l'argent et du loisir (3). Ces cours de l'éphébie ne sont plus de simples discussions, où chacun objecte et donne ses raisons; ce sont des expositions méthodiques et coordonnées, jaillissant, comme des sources nouvelles de savoir, et avidement écoutées par la jeunesse (4).

Toutes ces graves innovations n'allèrent pas sans provoquer bien des résistances. On sait que cette révolte d'un passé, que sapaient les idées nouvelles, causa la mort de Socrate. L'instigateur principal de cette condamnation célèbre, Aristophane, a critiqué, dans les *Nuées*, et avec sa verve grossière, l'enseignement des sophistes. Nous pouvons donc nous en rapporter à lui pour connaître les objections du parti conservateur contre l'invasion de l'esprit nouveau. Ce sont bien les innovations, les innovations scientifiques, qui inquiètent et irritent ces partisans du passé. Ainsi, en regard de l'opinion socratique suivant laquelle la pluie vient des nuages, Aristophane fait opposer par le vieux Strepsiade l'explication populaire de l'eau passant par un crible, seulement et suivant son habitude, il en outre encore la grossièreté.

(1) Platon. *République*. VII.
(2) Plutarque. *Alcibiades*. XXX.
(3) P. Girard. *Loc. cit.* 233.
(4) *Ibid.* 57.

Dans la comédie des *Nuées*, il ne s'agit plus d'eau. C'est Jupiter, qui produit la pluie, en expulsant dans un crible (1) ce que Sganarelle a appelé le « superflu de la boisson ». Sûrement Aristophane ne pouvait ajouter foi à cette risible explication, mais il la préfère encore à celle de Socrate. Etudier la structure du sol terrestre, c'est, suivant lui, « sonder les abîmes du Tartare » et commettre un sacrilège. Ce fut en effet l'un des chefs d'accusation dirigés contre Socrate. Ce philosophe et ses élèves sont, pour Aristophane, des impies ; ils n'ont, dit-il, que trois Dieux: le Chaos, père de la Nuit, les nuages, emblèmes des Sophismes, et la Langue pour bavarder, disputer sur des riens. Les sciences, même les plus tolérées, l'astronomie, la géométrie, sont inutiles et ridicules. Enfin la subtile rhétorique de ces sophistes, c'est-à-dire de Socrate et de ses disciples, s'emploie indifféremment à gagner toutes les causes, qu'elles soient justes ou injustes. Certes, cette dernière accusation était aussi mal fondée que possible pour Socrate ; mais elle devint rapidement vraie pour la foule des sophistes moins scrupuleux et surtout moins désintéressés, qui n'imitèrent que les défauts de sa dialectique. En fait, Socrate fut, sans y viser, le père intellectuel d'une lignée dégénérée, qui contribua beaucoup à démoraliser la jeunesse d'Athènes. Or, ces sophistes à la langue dorée, ces raisonneurs subtils, qui réellement soutenaient, en se jouant, le pour et le contre sur toutes choses, eurent le plus grand succès, firent de nombreux élèves et en même temps de grosses fortunes. Socrate reprochait déjà aux sophistes de son temps de « vendre la sagesse », en se faisant offrir des présents royaux (2). Les rhéteurs, qui avaient cultivé l'art d'abuser de l'éloquence, comme les sophistes enseignaient à abuser du raisonnement philosophique, envoyaient aux rois et aux tyrans

(1) Aristophane. *Les Nuées*. Passim.
(2) *Ibid.*

des éloges, que ceux-ci payaient fastueusement. Ainsi Nicoclès, roi de Cypre, donna vingt talents, comme prix d'un discours qu'Isocrate avait composé pour lui (1).

Longtemps, des siècles après la mort de Socrate, la rhétorique et la sophistique avaient achevé leur œuvre ; et, comme les sciences d'observation n'existaient pas encore, les beaux parleurs et les fins diseurs avaient tout démoli sans pouvoir rien construire. Dans son amusant dialogue, intitulé « Les Sectes à l'encan », Lucien nous peint le chaos des doctrines abstraites et dépourvues de preuves, au milieu desquels se débattait la raison de ses contemporains : les nombres et l'harmonie parfaite des Pythagoriciens, la médecine des passions offerte par les Cyniques, la vie heureuse d'Aristippe, le pessimisme d'Héraclite, les images archétypiques de Platon, les atomes de Démocrite, l'accident et le suraccident des Stoïques, etc. (2).

Les rhéteurs augmentaient encore l'anarchie intellectuelle, en jonglant avec les phrases, en imaginant des raisonnements propres à escamoter les pensées : le sophisme d'Electre, le raisonnement du Crocodile, le syllogisme, dit de la pierre, parce qu'il permet de pétrifier un homme avec quelques mots, etc. etc... On voit que, du temps de Lucien, quand l'indépendance de la Grèce n'était plus qu'un souvenir historique, sophistes et rhéteurs continuaient leur œuvre néfaste, dont le contrecoup lointain nous atteint encore aujourd'hui. — L'éducation avait donc périclité à Athènes, en raffinant l'esprit, mais aussi en l'énervant. Mais cette éducation était l'éducation des hommes. Quelle était celle des femmes ?

IV. — *L'éducation des femmes.*

Nous avons vu que, dans les sociétés primitives, l'édu-

(1) P. Girard. *Loc. cit.* 309.
(2) Lucien. *Les sectes à l'encan.* Passim.

cation féminine est simplement pratique et familiale ; on se contente de dresser les filles aux occupations et travaux, que les besoins sociaux et les mœurs mettent à la charge du sexe féminin. En somme, leur éducation est, comme celle des hommes, purement utilitaire et, si elle diffère de celle des jeunes gens, c'est qu'on ne les exerce pas, comme ces derniers, à la chasse et à la guerre. C'est, dans les sociétés déjà civilisées, là où l'on peut donner aux enfants une instruction relativement savante, que se pose la question théorique de l'éducation convenable pour les femmes. Or, presque partout, cette question a été résolue au détriment du sexe faible. S'il était raisonnable de ne point enseigner aux femmes tout ce qui, de près ou de loin, se rapporte à l'art de la guerre, il n'y avait pas, en principe, de raison pour sevrer leur esprit des connaissances artistiques et scientifiques, que l'on pouvait posséder. C'est pourtant ce qu'ont fait, dans le passé, presque toutes les sociétés humaines et, sous ce rapport, Athènes n'a pas été plus intelligente que la Chine.

En effet, il n'y avait pas d'écoles de filles à Athènes et l'éducation féminine se faisait encore de la manière la plus primitive. Les mères apprenaient à leurs filles à filer, à tisser et à coudre ; c'était même là l'essentiel de l'éducation. Oralement on leur inculquait des notions traditionnelles et populaires sur la religion de la cité, sur la morale courante. Cependant les filles de la classe riche recevaient, dans la maison paternelle, des leçons de lecture et d'écriture : mais il n'existait pas d'ouvrages pédagogiques spéciaux pour le sexe féminin. On sait que, sans être séquestrées à l'Orientale, les femmes athéniennes ne se mêlaient que peu à la vie sociale. Leur gynécée, où elles ne recevaient que des parentes et amies, était distinct du corps de la maison. Au moins était-il à l'étage supérieur, quand il n'était pas situé derrière le logis

principal. Les femmes mariées elles-mêmes, du moins dans les classes riches ou aisées, ne sortaient pas sans être accompagnées d'un serviteur ou d'une servante. A vrai dire, les deux sexes ne se rencontraient guère que dans les fêtes religieuses, d'ailleurs fréquentes. — Les filles étaient ordinairement mariées à quinze ans et c'était, à cet âge, de véritables enfants, que leurs maris devaient former ou déformer à leur gré. Xénophon nous a laissé ses idées personnelles sur la manière, dont un mari intelligent devait façonner sa jeune femme. Ischomaque, que Xénophon fait parler, raconte que sa femme avait à peine quinze ans, quand il l'épousa ; que jusqu'alors elle avait été surveillée étroitement : « On voulait qu'elle ne vît, n'entendît presque rien, qu'elle fît aussi peu de questions que possible. N'était-ce pas assez de trouver en elle une femme, qui sût filer la laine pour en faire des habits, qui sût distribuer la tâche aux servantes, qui eût des habitudes de sobriété ? » (1). Ischomaque entreprend de former sa femme doucement, par des entretiens familiers ; mais son idéal féminin est fort peu élevé. Ce qu'il désire c'est d'avoir chez lui une bonne maîtresse de maison, prudente, économe, une ménagère adroite et sage. Il ne semble pas soupçonner que sa femme puisse avoir, comme lui, des besoins et des curiosités de l'esprit. C'est qu'en réalité, les Athéniens tenaient la femme pour un être moralement et intellectuellement inférieur, par suite incapable de s'intéresser aux questions générales qui passionnent les hommes développés (2).

Sur ce point de l'éducation des femmes, Sparte avait été, par extraordinaire, bien plus novatrice qu'Athènes. Il est vrai que le système d'éducation publique adopté par Lycurgue visait à peine la culture intellectuelle : dans l'esprit du législateur laconien, il s'agissait uniquement

(1) Xénophon. *Economique*. VII. — X.
(2) Schœmann. *Antiquités grecques*, t. I. 583. 585.

de créer une race vigoureuse, intrépide, éminemment propre à la guerre ; mais il avait compris cependant, que les fils héritent de la constitution physique et mentale de leurs mères, que par conséquent les uns et les autres doivent être formés sur le même modèle. Aussi les lois de Lycurgue rompent-elles absolument avec le système de semi-reclusion et d'isolement imposé aux femmes ; elles veulent que filles et garçons soient exercés à la gymnastique et à la musique ; que les filles apprennent, comme les hommes, à courir, à sauter, à lutter, même à lancer le disque et le javelot, qu'elles portent un costume léger, voilant mal leur nudité, une courte tunique sans manches, fendue par le bas et ne dépassant pas les genoux ; que tout en s'exerçant dans des gymnases séparés, les deux sexes fassent assaut d'adresse et de force, en présence l'un de l'autre, les filles devant les garçons et les garçons devant les filles, lors des épreuves publiques. Dans les fêtes, ces filles de Sparte, si peu vêtues, chantaient et dansaient en chœur (1).

En somme, tout ce système d'éducation féminine semble un défi jeté aux idées et préjugés des Grecs sur la décence : le législateur de Sparte n'a vu que le but social visé par lui et pour l'atteindre, il a fait hardiment litière de toutes les opinions reçues. Or, ce but cherché, il y était arrivé. Pour l'énergie du caractère, les femmes de Sparte furent célèbres ; elles ne le furent pas moins pour la beauté physique. Toute la Grèce les admirait et cette admiration éclate dans les exclamations poussées par la Lysistrata d'Aristophane : « Bonjour, Lampito, ma chère Lacédémonienne. Que tu es belle, ma douce amie! Quel teint vermeil! Quelle vigueur! Tu étranglerais un taureau... Oh ! les superbes seins ! » (2). J'ajouterai, pour finir, qu'à Lacédémone, l'assimilation des deux sexes pour

(1) Schœmann, *Loc. cit.* I, p. 302. 303..
(2) Aristophane. *Lysistrate.*

l'éducation était de tout point complète et qu'il y avait une *érastie* féminine, analogue à l'*érastie* masculine. — Tout ce côté de la pédagogie Spartiate n'est certainement pas ce qu'il y a de moins curieux, de moins suggestif, dans l'expérience combinée et organisée par Lycurgue.

V. — *Parallèle entre l'éducation de Sparte et celle d'Athènes.*

Le tableau de l'éducation grecque, que je me suis efforcé d'esquisser dans ces deux derniers chapitres, en prenant comme types principaux Sparte et Athènes, a mis en parallèle sous nos yeux deux systèmes pédagogiques radicalement dissemblables: l'éducation par l'État, imposée d'en haut, et l'éducation libre. Le premier système, celui de Sparte, est d'un grand intérêt comme expérience. Il semble bien que le législateur ait conçu dans son esprit un système d'éducation ayant un objet déterminé, celui de former un peuple éminemment propre à la guerre, puis qu'ensuite, tranquillement, comme un savant préparant une expérience, il ait accommodé les moyens au but. L'histoire atteste que la réussite a été complète; au bout d'un nombre suffisant de générations, Sparte avait créé un type humain, unique dans le monde pour la ferveur patriotique, la vigueur du corps et l'énergie de la volonté. Ainsi armée, façonnée pour la lutte, la cité de Lycurgue finit par l'emporter sur celle de Solon, mais seulement sur les champs de bataille; car toujours elle resta bornée, inhabile au progrès intellectuel et il s'en faut qu'elle ait laissé dans l'histoire intellectuelle du genre humain le même sillon lumineux que son intelligente rivale. Celle-ci, qui, pour la grâce et la poésie, fut la vraie fille de la Grèce homérique, n'a pas eu de système officiel de pédagogie; elle s'en est remise à l'initiative individuelle et a laissé les divers modes d'éducation évoluer spontanément,

en limitant l'intervention de l'État à la surveillance des mœurs. Que les résultats de cette liberté aient été des plus glorieux, qui pourrait le nier? Dans le domaine des arts, de la philosophie, de la science, tout ce qu'Athènes n'a pas créé, elle l'a perfectionné, transfiguré, et en somme elle a joué, dans le monde, le rôle d'une nourrice intellectuelle. Sans doute elle a fini par périr politiquement; mais Sparte n'a guère été plus heureuse et même, sans Athènes, elle serait peut-être à peu près oubliée aujourd'hui. On n'est d'ailleurs nullement fondé à attribuer la décadence intellectuelle de l'Athènes des derniers jours à son système ou plutôt à son absence de système éducateur. Cette décadence est intimement liée à la dégénérescence sociale, dont j'ai eu, dans de précédents ouvrages, à signaler les causes dominantes.

En résumé, la double expérience, faite à Sparte et à Athènes, est entièrement favorable à la théorie de la liberté scolaire. Pourtant on se tromperait peut-être en en généralisant outre mesure la conclusion; car les races sont diverses; toutes ne sauraient s'accommoder du même régime; en civilisation, elles ont des âges différents et il serait absurde de procéder avec l'enfance, comme on le doit faire avec l'âge viril.

VI. — *L'évolution pédagogique en Grèce.*

Les faits, que je viens de résumer, permettent, en dépit de bien des lacunes, de se représenter l'évolution pédagogique, telle qu'elle s'est déroulée en Grèce, au cours des siècles. Jusqu'ici aucun pays, aucune race ne nous ont fourni un ensemble de renseignements aussi complet.

Tout d'abord on ne risque guère de se tromper, en affirmant que la première éducation intentionnellement donnée a été l'éducation physique, l'éducation athlétique et guerrière, à laquelle, même en pleine floraison civilisée, la Grèce n'a cessé d'attacher un grand prix. Une autre

branche de l'éducation hellénique doit être tout aussi ancienne; je veux parler de ce qu'on appelait en Grèce la *musique*. Accoutumés que nous sommes à nos systèmes d'éducation moderne, si incomplets pourtant dans la plupart des pays civilisés, nous sommes surpris du rôle capital, que jouait la musique dans la pédagogie de la Grèce ancienne. C'est qu'il y avait là une coutume traditionnelle, dont l'origine devait remonter à l'âge lointain des clans préhistoriques. — Dans un précédent ouvrage (1), j'ai montré, en accumulant les preuves à l'appui, combien, dans les clans primitifs, les grossières représentations scéniques, toujours et à la fois mimiques, chorégraphiques et musicales, ont fortifié les liens sociaux, en vulgarisant et revêtant d'une forme esthétique les traditions et conceptions primaires. Pour tous les membres, jeunes et vieux, des clans anciens, ces opéras-ballets constituèrent un puissant moyen d'éducation sociale. Ce fut dans ces festivals, que les légendes historiques, les mythes religieux, les premières idées poétiques prirent une forme assez colorée et précise pour se graver dans la mémoire de tous les membres du clan et se transmettre d'une génération à l'autre. Dans la Grèce historique la fréquence des fêtes, des cérémonies publiques, presque toujours agrémentées de chœurs et de chorégraphie, se rattachait directement aux âges oubliés où ces représentations constituaient le plus clair de la vie mentale collective. Aussi voit-on ces antiques usages persister durant la période historique, alors que la perfection des arts, surtout le développement de la littérature écrite n'en faisaient plus une nécessité.

Entre la préhistoire et l'histoire se place la protohistoire homérique, qui ignore encore l'écriture et tout naturellement a recours au chant, plus particulièrement aux

(1) L'*Évolution littéraire*.

poésies chantées pour inculquer aux enfants et aux éphèbes le trésor des mythes, des légendes, des notions morales, qui formaient le patrimoine mental de la race. Les rhapsodes homériques s'acquittaient spontanément de cette fonction auprès de qui les voulait écouter et les enfants des grands recevaient certainement des leçons de maîtres particuliers, dont le précepteur d'Achille, le savant Chiron, est le type. On ne renonça point à cette méthode, en sortant de l'analphabétisme; l'écriture fut seulement un procédé de transmission, qui conférait à l'enseignement plus de précision et d'ampleur.

Pour fixer les notions jugées importantes, la forme rythmée était jugée tellement indispensable, que les premiers ouvrages scientifiques et philosophiques s'écrivirent en vers et ne s'affranchirent que du chant et de la musique. Xénophane, Parménide, Empédocle composèrent ainsi des poèmes philosophiques et plus tard nous voyons encore Lucrèce donner, à leur exemple, une forme poétique, mais d'une immortelle beauté, à l'exposition du système épicurien des atomes, alors qu'il composa pour les Romains son livre de la *Nature des choses*. Ce ne fut pas sans quelque effort que la prose sérieuse réussit à se dépouiller des ornements poétiques. Hérodote fut le premier historien en prose, en vraie prose plate; mais plus d'une page de Platon semble encore regretter le rythme. Au contraire Socrate et sa lignée de sophistes ont définitivement divorcé avec la poésie. C'est qu'alors la science est née; la géographie, l'histoire naturelle, l'astronomie, les mathématiques ont pris corps et elles ne s'adressent plus au sens musical, mais bien à l'entendement et à la raison.

L'enseignement des sciences et de la philosophie fut le couronnement de l'éducation grecque; mais la pédagogie n'en continua pas moins à s'appuyer sur ses bases premières, la gymnastique et la musique, en entendant cette

dernière dans le large sens hellénique. — Dans ses grandes lignes, l'évolution pédagogique en Grèce a donc été complète, au moins dans l'intention ; puisqu'elle a voulu fortifier le corps et en augmenter la beauté, cultiver le sens esthétique, enfin inculquer des notions morales, scientifiques et philosophiques; en résumé, développer le corps, le cœur et l'esprit, c'est-à-dire remplir la tâche, que doit embrasser tout sérieux système d'enseignement.

CHAPITRE XVII

L'éducation a Rome.

Sommaire

I. *L'enfant à Rome.* — Commune origine de la Grèce et de Rome. — L'excès du pouvoir paternel. — L'abandon facultatif. — L'abandon obligatoire. — Sélection des nouveau-nés. — Droit d'aînesse du nom. — Les divinités protectrices de l'enfance. — L'esclave pédagogue. — Les censeurs de l'éducation. — II. *L'instruction élémentaire à Rome.* — Premières écoles. — Liberté de l'enseignement — Tardives écoles féminines. — Matières de l'enseignement. — Punitions corporelles. — Emprunts pédagogiques à la Grèce. — *Studia humanitatis.* — III. *L'éducation secondaire.* — Les cinq âges de la vie. — La toge virile. — L'éducation supérieure. — Précepteurs grecs et séjours en Grèce. — Le Droit et la littérature. — Formation du caractère romain des premiers âges. — La gymnastique guerrière. — Hellénisation de l'enseignement primaire et supérieur. — IV. *La rhétorique et l'éloquence.* — Virile éloquence de la phase héroïque — Envahissement de la rhétorique. — *Les écoles de rhétorique.* — *Les styles.* — *Les controverses.* — Les chaires officielles d'éloquence. — V. *La philosophie.* — La philosophie et la sophistique. — Epictète et les rhéteurs. — Les philosophes domestiques. — La satire de Lucien. — Les effets de l'éducation décadente. — VI. *Les sciences et les lettres.* — Absence d'enseignement scientifique. — Indigence de la science romaine. — Les lettres numériques. — Intuitions divinatoires de Sénèque. — Les bibliothèques à Rome. — Les copies manuscrites. — Le dédain impérial pour la culture littéraire. — VII. *L'éducation des filles.* — Education familiale. — Précocité du mariage. — L'idéal de la bonne ménagère. — Le filage. — Ecoles de filles sous Auguste. — L'éducation littéraire des patriciennes. — La chorégraphie et son importance. — Les femmes philosophes. — Grande liberté des patriciennes. — VIII. *De la race et de l'éducation.* — Le mauvais côté de l'enseignement organisé par l'Etat. — L'éducation de Rome et celle d'Athènes.

I. *L'enfant et la première éducation à Rome.*

L'étude, que nous venons de faire sur l'éducation en Grèce, nous permettra d'être assez bref en parlant de l'éducation romaine; car l'analogie est grande. A l'origine, les primitives tribus, souche commune des Hellènes et des Latins, avaient eu même langue et même mœurs. Après leur séparation préhistorique et leur différenciation linguistique, elles n'en conservèrent pas moins, pendant longtemps, un fonds analogue qui s'accuse dans leurs mœurs. Plus tard, à l'époque historique, quand l'Italie romaine et la Grèce hellénique se retrouvèrent en contact et même en conflit, la première dompta la seconde par les armes, mais fut conquise à son tour par le pacifique envahissement d'une civilisation supérieure à la sienne et, durant cette dernière période, Rome emprunta presque entièrement à son intelligente rivale son système d'éducation, sa littérature et ses sciences. Néanmoins il y a intérêt à étudier isolément les modes de l'éducation dans les deux contrées; car la ressemblance ne va pas jusqu'à l'identité; même certains traits des mœurs de l'un des deux pays éclairent et font mieux comprendre la civilisation de l'autre.

Ainsi, en Italie et en Grèce, l'enfant a d'abord été considéré comme la propriété de son père et laissé à son entière discrétion, mais, sur ce point, Rome nous est mieux connue qu'Athènes. — Dans la Rome antique, la naissance d'un enfant était une cause d'allégresse et on la célébrait par une grande fête. Partout et toujours, cette joie éclate dans les sociétés ayant de l'avenir. A Rome, on considérait, qu'une naissance compensait, effaçait même une mort et elle interrompait le deuil des familles, qui avaient récemment perdu un de leurs membres. On quittait les vêtements tristes; on ornait de fleurs

la porte de la maison (1) et les parents et amis venaient féliciter le père du nouveau-né. Mais, dans toutes les sociétés primitives, l'enfant est considéré, comme étant l'absolue propriété des parents et spécialement de son père, alors que la famille paternelle est fondée; or elle l'était à Rome et sous sa forme la plus excessive ; puisque la Cité de Romulus est par excellence le pays de la *patria potestas*. Le nouveau-né était donc déposé aux pieds du père, mis ainsi en demeure de prononcer sur son sort. S'il le laissait sur le sol, cette abstention équivalait au refus de l'accepter, à l'abandon, et il ne restait plus qu'à exposer l'enfant sur le *forum*. Là, le délaissé était quelquefois recueilli et adopté par des étrangers ; mais le plus souvent il mourait de faim, de froid ou sous la dent des chiens. Parfois des entrepreneurs de mendicité s'appropriaient les enfants exposés pour en tirer bénéfice. Souvent ils les mutilaient ou leur infligeaient des difformités artificielles, propres à exciter la compassion : ils en faisaient des boiteux, des manchots, des aveugles, etc. et les envoyaient ensuite mendier à leur profit, dès qu'ils avaient atteint un âge convenable, en les rouant de coups chaque soir, s'ils ne rapportaient pas à leur *impresario* un gain suffisant (2).

Le sort de l'enfant relevé par son père était tout autre. Par ce seul fait qu'il l'avait pris dans ses bras, le père reconnaissait l'enfant et exprimait son intention de le voir nourrir et élever (3). — Mais, dans la Rome protohistorique, l'abandon était parfois imposé au père. Ainsi un article de la Loi des XII Tables prescrit d'étouffer ou de noyer les enfants affligés de faiblesse congénitale, de difformités ou de monstruosités (4). Le texte légal est

(1) Plaute. *Truculentus*. v. 240-247.
(2) Sénèque. *Controv*. X. 4.
(3) Terence. *Andria*. III. v. 6.
(4) Cicéron. *De Legibus*. III. — Sénèque. *De Irâ*. I. 15.

formel : « *Pater insignem ad deformitatem puerum cito necato* ». Bien plus tard Sénèque approuve encore cette pratique : « On assomme les chiens enragés, dit-il, on tue les bœufs farouches et indomptables ; on égorge les brebis malades, de peur qu'elles n'infectent les troupeaux ; on étouffe les monstres ; on noie même ses propres enfants, quand ils naissent faibles et mal conformés. Ce n'est pas la colère, c'est la raison, qui nous prescrit de retrancher de la société un membre dangereux » (1). — Mais chaque citoyen avait l'obligation d'élever tous ses enfants mâles, s'ils étaient sains, et au moins la première de ses filles. Cependant des formes protectrices étaient prescrites, même pour les nouveau-nés difformes ; et il fallait que le sacrifice de l'enfant fût approuvé par cinq personnes, choisies parmi les plus proches parents (2).

Le huitième jour après la naissance pour une fille, le neuvième pour un garçon, le nouveau-né à qui l'on permettait de vivre, était soumis, en présence de la famille, à des pratiques de purification ; puis on lui donnait un nom. Le premier-né recevait le nom de son père, sans doute parce qu'on l'en regardait, comme la continuation directe ; mais les frères puînés n'avaient pour nom qu'un numéro d'ordre : Secundus, Tertius, Quintus, Sextus, Decimus. De même pour les filles, dont l'aînée portait le nom paternel féminisé : Terentia, de Terentius ; Hortensia, d'Hortensius, etc., tandis que les autres se désignaient aussi par un numéro ordinal. Il y a peut-être quelque intérêt à remarquer que pareille coutume persiste aujourd'hui encore en Chine (3). Une fois purifié et nommé, l'enfant était inscrit sur les livres des Actes Publics (4). Durant les premiers siècles de la République, âge viril du

(1) Sénèque. *De irâ*. Liv. I. cap. xv.
(2) Dézobry. *Rome au siècle d'Auguste*. II. 386. Let. 54.
(3) *Ibid.* Lettre LIV. t. II. p. 387.
(4) *Ibid.*

peuple romain, les mères allaitaient elles-mêmes leurs enfants; plus tard, surtout dans la Rome impériale, les femmes riches se déchargèrent de ce soin sur des nourrices esclaves, et les autres louèrent des nourrices mercenaires; il se tenait même un marché public de nourrices dans le Forum Olitorium (1).

A propos de la première enfance, l'imagination mythopoétique s'était donné carrière. Tout un groupe de divinités spéciales suivaient pas à pas, en se relayant, le développement de l'enfant et lui rendaient d'importants services D'abord *Vitumnus* et *Lentinus* lui communiquaient la vie embryonnaire et le sentiment. Puis *Prosa* et *Postverta* lui donnaient dans la matrice une bonne position. Au moment critique de la naissance, *Ops* venait à son secours. Immédiatement après la naissance, *Vaticanus* avait soin de lui ouvrir la bouche pour qu'il pût vagir à l'aise. *Rumina* lui faisait offrir le sein; *Potina* veillait plus tard à ce qu'on lui donnât à boire; *Educa* s'occupait de son manger; *Cunina* était gardienne du berceau; *Ageronia* dirigeait les premiers mouvements. — D'autres dieux guidaient, protégeaient, instruisaient l'enfant en suivant pas à pas les phases de la jeunesse: *Juventas* l'accompagnait; *Barbatus* faisait pousser sa barbe; *Stimula* éveillait en lui le désir amoureux et *Volupia* le sens de la volupté; *Numeria* lui apprenait à compter; *Carmœna*, à chanter; *Strenua* lui donnait de la vaillance; *Consus* suscitait dans son esprit de bonnes aspirations; *Jugatinus* enfin présidait à son mariage (2).

A Rome, comme partout, le mode d'éducation a passé par des phases diverses. Longtemps l'éducation resta familiale. Souvent elle était donnée par le père ou, dans les familles riches, par un pédagogue esclave, mais esclave

(1) Dézobry. *Loc. cit.* II. 387.
(2) *Ibid.* II. 62.

de droit, une sorte de précepteur servile, que l'on a comparé à l'*abbate*, gouverneur dans les familles riches en Italie. Comme ce dernier, le pédagogue romain surveillait et accompagnait son élève. La première éducation enfantine était laissée tout entière aux soins de la mère. L'Etat ne s'occupait de l'éducation, qu'en nommant des censeurs chargés de voir comment les parents s'acquittaient de leur rôle d'éducateurs (1); mais ce contrôle ne s'adressait qu'à l'éducation morale.

II. — *L'instruction élémentaire à Rome.*

L'instruction proprement dite dut se borner longtemps à la lecture et à l'écriture. La première s'enseignait en faisant jouer l'enfant avec des lettres d'ivoire (2). Pour apprendre à lire, on se servait de tablettes, portant des lettres gravées, sur lesquelles on promenait d'abord les doigts de l'enfant ; puis celui-ci s'exerçait à suivre avec un style le tracé en creux des lettres. Quand il en avait la forme dans la mémoire et dans les doigts, on lui donnait à copier des *prescripta*, ce que nous appelons des *exemples*. Tite-Live nous dit, que, dans la Rome antique, on enseignait aussi aux enfants la langue étrusque, qui plus tard fut remplacée dans l'éducation par la langue grecque.

Tant que l'éducation resta très simple, il n'y eut point d'écoles à Rome. Puis des maîtres se substituèrent peu à peu aux parents et aux amis; mais, dans le principe, ces maîtres n'étaient rémunérés que par des présents (3). D'après Plutarque, la première école payante fut ouverte à Rome par un affranchi nommé Spurius Carvilius (4). Cet initiateur eut bientôt des émules; mais tous ces maîtres étaient des

(1) Duruy etc. *Italie ancienne*, 603.
(2) *Ibid.*
(3) *Ibid.*
(4) Plutarque. *Quest. Rom.* (Quest. 59).

professeurs libres, fondant des écoles à leurs risques. Les vieux poètes, Ennius et Livius Andronicus, exercèrent, dit-on, la profession de maîtres d'école (1): il n'y avait point à Rome d'écoles d'Etat. Enfin, toutes ces écoles étaient des écoles de garçons et il faut arriver à l'époque des Décemvirs pour trouver des écoles de filles; encore ce sont des écoles de filles adultes (2).

En se multipliant, les écoles publiques libres se catégorisèrent; il y en eut de plébéiennes; il y en eut d'aristocratiques (3). Dans les premières, on se bornait à donner une instruction élémentaire, comprenant la lecture, l'écriture, le calcul des intérêts usuraires. Dans les autres, on dispensait une instruction plus étendue, libérale. Les enfants plébéiens se rendaient par bandes à leurs écoles; les autres, fils de sénateurs ou de chevaliers, y allaient isolément et accompagnés chacun d'un pédagogue; parfois un esclave les suivait en portant leurs livres renfermés dans un petit coffret. Eux-mêmes étaient munis d'une tablette de buis et d'une bourse de jetons pour apprendre à compter. — Dans ces écoles, comme dans celles de la Grèce, les maîtres usaient sans scrupules des punitions corporelles et frappaient les enfants tantôt de la main, tantôt avec une férule ou un fouet; même ils leur administraient les verges sur la partie postérieure du corps. Des fresques reproduisent ces scènes assez sauvages de discipline scolaire. On y voit les écoliers, assis au pied des colonnes d'un *atrium*, assister d'un air morne à la fustigation d'un camarade à peu près nu et qui s'appuie en avant sur les épaules d'un condisciple, tandis qu'un autre lui maintient les pieds. A côté du patient, l'exécuteur, le maître, armé d'un paquet de verges, se dispose à frapper. Toute la scène rappelle fort une fustigation d'esclave. Au reste,

(1) Friedlaender. *Mœurs romaines du temps d'Auguste*. Vol. IV. 19.
(2) Duruy. *Loc. cit.*
(3) Horace. *Satires*. (Liv. I, Let. 6).

ces maîtres fouetteurs sont souvent d'anciens précepteurs esclaves, qui ont gagné leur liberté en faisant l'éducation des fils de leurs maîtres (1). — D'instinct, ils sont portés à transporter dans l'école les mœurs serviles; même il se peut qu'ils éprouvent une certaine satisfaction en rendant aux enfants libres les coups, qui ont pu jadis être infligés, sinon à leurs épaules, du moins à celles de leurs compagnons de servitude.

Durant plusieurs siècles, les Romains se désintéressèrent à peu près des études purement littéraires et scientifiques. A l'extérieur, la guerre; à l'intérieur, les luttes politiques absorbèrent toute leur activité. La Grèce fut, on le sait, l'institutrice de Rome, qui, dès qu'elle la connut, s'éprit de sa langue, de sa littérature, de ses arts et lui emprunta à peu près son système d'éducation. — Dès lors, les enfants commencèrent, à l'âge de six ou sept ans, à étudier soit dans la maison paternelle, soit dans des écoles libres. On débutait par la lecture, l'écriture et le calcul; matières auxquelles on joignit l'histoire et les hauts faits des ancêtres; puis, les poètes et la mythologie, surtout quand l'influence grecque se fit pleinement sentir. Alors un *grammaticus*, l'équivalent du *grammatiste* grec, expliqua Homère dans les écoles. L'ensemble de cet enseignement s'appelait *studia humanitatis*, *artes liberales*; mais la partie littéraire de cette éducation n'était certainement réservée qu'aux enfants des familles ayant quelque fortune. Comme l'esprit des Romains était beaucoup plus utilitaire que celui des Grecs, ils introduisirent dans leurs écoles élémentaires l'enseignement de la *Loi des Douze Tables*, première base de leur Droit public (2).

III. — *L'éducation secondaire.*

Les Romains partageaient la durée de la vie en cinq

(1) Dézobry. *Loc. cit.* Lettre LXXXVIII.
(2) Duruy. *Loc. cit.* 104.

âges: la puéritie, l'adolescence, la jeunesse, la maturité et la vieillesse. La puéritie se terminait à seize ou dix-sept ans. A cet âge, l'éducation d'un fils de famille était achevée, à peu près comme l'est la nôtre au sortir du collège. Jusqu'alors l'adolescent avait porté la toge *prétexte*, c'est-à-dire bordée de pourpre, comme celle des consuls, similitude destinée sans doute à assurer à l'enfant le respect public; à ce moment, il revêtait la *toge virile* ou *toge pure*, toute blanche. La remise de la toge se faisait soit par le père, soit par un proche parent délégué, en grande cérémonie et en présence de toute la famille et des amis. La *bulla* d'or renfermant une amulette, jusqu'alors portée au cou par l'enfant, était passée à celui des Lares et l'on s'en allait processionnellement au Capitole et au Forum (1).

Après avoir pris la toge virile et être devenus citoyens, les jeunes gens de bonne famille abordaient l'éducation supérieure, sous la direction de maîtres spéciaux, d'orateurs, de jurisconsultes, de littérateurs, de géomètres, etc. Beaucoup de ces maîtres étaient des Grecs et même les familles les plus distinguées envoyaient leurs jeunes gens passer à Athènes quelques années pour y parfaire leur éducation, pour y acquérir, dit Cicéron, « la fleur de politesse et de savoir née sur un sol étranger » (2). Dans les grandes maisons patriciennes, les précepteurs, même distingués, étaient souvent des esclaves et il n'était pas rare que leurs collègues libres fussent des affranchis. Auguste lui-même donna pour précepteur à son petit-fils un affranchi, nommé Verrius Flacus, qui se transporta avec toute son école dans la Maison palatine en s'engageant seulement à ne pas accepter de nouveaux élèves à l'avenir (3).

(1) Dézobry. Lettre LXVIII.
(2) *De orat.* III. 11. *Epist. famil.* XVI.
(3) Dézobry. *Loc. cit.* Lettre IV.

Il n'était pas donné à tout le monde d'aller à Athènes: mais, après avoir pris la toge virile, beaucoup de jeunes Romains s'attachaient à des orateurs et les accompagnaient au Forum et aux tribunaux pour se donner une éducation politique et juridique (1). Car, à partir des derniers temps de la République, la connaissance de la langue grecque et celle du Droit formèrent le fond de toute éducation libérale (2). — Durant la période républicaine, cette éducation romaine fut surtout littéraire, à l'image de celle de la Grèce, qu'elle avait simplement copiée. Elle s'adressait seulement à la mémoire qu'elle meublait, à l'esprit qu'elle aiguisait. Ce n'est certainement pas elle, qui a trempé le caractère romain; d'ailleurs, elle ne s'est organisée qu'après l'âge héroïque de Rome, alors que l'antique vigueur morale commençait déjà à s'amollir. Au reste et d'une manière générale, l'éducation de la volonté n'a que peu de rapports avec l'instruction intellectuelle. L'âme romaine des premiers âges s'était formée ailleurs qu'à l'école; elle résultait des conditions mêmes, au milieu desquelles la cité de Romulus s'était fondée et avait grandi, des luttes incessantes, des exemples frappants donnés aux enfants par les parents, de l'obligation imposée aux citoyens par la nécessité même de confondre leur intérêt particulier avec l'intérêt public, en résumé, d'être héroïques sous peine de périr avec la patrie. — Sans doute les légendes apprises aux enfants dans le milieu familial, les récompenses civiques décernées aux grands citoyens, etc. étaient propres à soutenir la force morale; elles n'auraient pas suffi à la former.

A Rome, la vigueur du corps n'était pas plus négligée que celle du caractère. Cependant il n'y avait pas, dans la Rome primitive, d'écoles de gymnastique. Les palestres

(1) Duruy. *Loc. cit.*
(2) Duruy. *Loc. cit.* 607.

romaines se fondèrent tardivement et simplement à l'imitation de celles de la Grèce, à qui l'on empruntait tout son système d'éducation, juste au moment où, malgré cette éducation plus savante, elle était incapable de lutter contre le Peuple-roi. Dans la Rome républicaine, où le patriotisme farouche constituait la meilleure partie de la moralité, la gymnastique guerrière avait précédé l'éducation scolaire. Dès l'enfance, les Romains étaient assouplis aux plus rudes exercices, qui s'exécutaient au Champ de Mars. On accoutumait les jeunes gens à faire et à supporter de longues marches, à sauter, à courir avec le lourd équipement militaire des légionnaires. Le poids des armes était même considéré, comme chose négligeable, les armes étaient réputées les « membres du soldat » (1). La natation était obligatoire, même pour les valets d'armée (2). Une fois les hommes enrôlés dans les légions, de nombreux exercices les rompaient au métier de soldat (3). Tout était donc combiné dans l'éducation romaine pour mettre un corps robuste au service d'une volonté forte.

L'éducation grecque, telle qu'elle s'implanta à Rome, n'avait plus rien de commun avec celle des premiers âges de la Grèce, surtout avec celle de Sparte. Ce dont se souciait surtout cette éducation, c'était de développer l'homme intellectuel et en se préoccupant assez peu de l'intérêt civique et patriotique ; aussi est-ce surtout après la ruine de la forme républicaine, au siècle dit d'Auguste, que se produisit particulièrement l'hellénisation de la jeunesse romaine, spécialement de la jeunesse aristocratique et riche, par l'éducation. Alors ce que l'on s'attacha spécialement à enseigner, ce fut la littérature et l'art oratoire, et même la première était principalement destinée à préparer à l'éloquence. Horace veut que le

(1) Cicéron. *Tusculanes*. 11-16.
(2) Duruy. *Italie ancienne*. 279.
(3) Ch. Letourneau. *La Guerre*, etc. 448-449.

poète façonne déjà la langue balbutiante de l'enfant et lui fournisse un vocabulaire choisi (1) ; il affirme aussi que la poésie le moralisera (2), mais il ne le démontre pas. Pour les enfants distingués, l'enseignement élémentaire comprenait en outre les poètes grecs, surtout Homère, auquel on joignait Ménandre (3). Homère fraya la voie aux autres poètes grecs, à Hésiode, Théocrite, Pindare, Callimaque, etc. Ainsi, à Naples, le père de Stace faisait étudier tous ces auteurs à des enfants de famille sénatoriale (4). Sans doute l'étude des poètes latins marchait concurremment avec celle des poètes grecs ; mais ces poètes romains eux-mêmes n'étaient le plus souvent que des imitateurs de la littérature hellénique, particulièrement Virgile et Horace, qui tinrent longtemps la première place dans l'éducation (5). Vers la fin du premier siècle de notre ère, une réaction se produisit en faveur des vieux poètes latins, contemporains des guerres puniques. Nævius, Ennius, Plaute, etc, devinrent à la mode (6) et supplantèrent les poètes dits modernes. On ne se bornait pas à lire les poètes pour se distraire, pour s'orner l'esprit; on en faisait l'objet d'une étude sérieuse et même les maîtres s'efforçaient de former des poètes nouveaux à l'image des anciens (7). Or, par là ils appesantissaient de plus en plus, sur la littérature de leur pays, un joug, le joug hellénique, qu'elle n'a jamais essayé de secouer et dont, à son exemple, l'Europe latinisée n'a pas manqué plus tard de se charger avec empressement.

(1) Horace. *Epître*. I. v. 126-127.
(2) *Ibid*. v. 28-29.
(3) Friedlaender. *Mœurs romaines au temps d'Auguste*. t. IV. 8.
(4) Stace. *Silves*. V. 3. 146-194.
(5) Friedlaender. *Loc cit*. 9.
(6) *Ibid*. 12-13-17.
(7) *Ibid*. 18-19.

IV. *La Rhétorique et l'éloquence.*

Ce culte de l'imitation pour elle-même était très propre à tarir, chez les Romains, la sève poétique, dont la nature les avait d'ailleurs assez mal pourvus ; mais l'étude de la rhétorique, de l'art de la parole étudié comme art, indépendamment de toute application sérieuse, fut bien autrement funeste : il vicia les caractères mêmes. Sous la République et surtout durant les premiers siècles de son existence, l'éloquence était robuste et virile ; elle ne s'enseignait point ; chacun l'acquérait par l'usage ; mais c'était une éloquence simple, sincère et forte. Le plus souvent elle jaillissait de sentiments réels et reflétait le caractère de l'orateur. Les mœurs et les institutions républicaines exigeaient en effet, que tout citoyen, mêlé aux affaires publiques, fût capable d'expliquer nettement et clairement sa pensée. En ce sens, Tacite a raison de dire que l'éloquence était nécessaire pour arriver au pouvoir (1). Quand les mœurs se corrompirent, quand les institutions républicaines furent minées, le verbiage étudié et frelaté du barreau, également propre à plaider sur une même question le pour et le contre, supplanta l'éloquence virile d'autrefois. Déjà les discours de Cicéron ne sont plus guère que des harangues d'avocat ; mais, une fois la République morte, il n'y eut plus de place dans la vie publique de Rome que pour cet art oratoire si savant et si vide : la rhétorique règna en souveraine.

Longtemps la langue latine s'était passée de grammaire ; alors il lui en fallut une : un certain Celius Donatus composa donc un ouvrage intitulé : « *Des lettres, des syllabes, des pieds et des tons* » (2) et les exercices de rhétorique

(1) *Dialogue des Orateurs.* XXX. etc.
(2) Duruy, etc. *Loc. cit.* 607.

commencèrent dès l'école élémentaire. On faisait faire aux enfants, des *Chria*, c'est-à-dire des commentaires d'une sentence ou d'un fait mémorable; puis ils apprenaient et récitaient leur composition (1). De l'école dite spécialement de *grammaire* ils passaient à l'école de *rhétorique*, qui venait ensuite. Là, les élèves s'exerçaient à des compositions écrites sur des sujets donnés, à ce que dans nos écoles, on appelle des *styles*; c'étaient des narrations ou bien des dissertations sur certaines légendes mythiques; par exemple, que fallait-il penser du serpent qui aurait été le père de Scipion? de la louve, nourrice de Romulus et de Rémus? de l'Egérie de Numa? du corbeau, qui aurait arraché les yeux d'un guerrier gaulois pendant son combat singulier avec Valérius, etc. Ou bien, pourquoi Cupidon avait-il des ailes, un arc, une torche, etc., ? Puis venaient des amplifications sur les lieux communs moraux, sur les vices et les vertus (2). Après ces exercices préparatoires, les élèves s'exerçaient aux déclamations, revêtaient en imagination la personnalité de tel ou tel personnage historique et le faisaient parler. Agamemnon se demandait, s'il devait sacrifier sa fille Iphigénie, Annibal délibérait pour savoir, s'il marcherait ou non sur Rome, etc. etc. (3). A ces monologues succédaient les *controverses* avec débat contradictoire, accusation et défense (4). Puis vinrent les sujets de pure fantaisie : des réquisitoires en forme contre des crimes non prévus par la loi, des déclamations contre des tyrans imaginaires : « Vectius, dit Juvénal, tu enseignes l'art de la déclamation : ta poitrine est donc de fer? Le voilà au milieu de ses nombreux écoliers, qui s'exercent à juger les tyrans » (5). Un certain nombre de sujets étaient

(1) Friedlaender. Loc cit. t. IV, 22.
(2) Friedlaender. *Loc. cit.* 23.
(3) *Ibid.* 24.
(4) *Ibid.* 25.
(5) Juvénal. Satire VII, v. 150-151.

consacrés et typiques : la Femme violée, le Riche et le pauvre, la Fille du pirate, etc. Ces derniers sujets plaisaient surtout aux rhéteurs grecs (1).

Sous l'Empire, il n'y eut plus d'éloquence politique; mais on tenait encore l'art de bien dire pour indispensable non seulement à l'avocat, mais à l'officier, au fonctionnaire, à l'homme d'Etat, à quiconque devait jouer un rôle considérable; aussi considérait-on l'art oratoire, comme la branche la plus importante de l'enseignement, et à tel point que même l'État, qui s'était désintéressé de l'instruction publique, se mit à fonder des chaires d'éloquence. Ainsi Vespasien créa, à Rome, une chaire d'éloquence latine et grecque avec un riche traitement, de 100.000 sesterces (21.000 fr.). Nombre de villes, en Italie et dans les Provinces, suivirent ensuite l'exemple impérial (2).

V. — *La philosophie.*

De même que l'éloquence sérieuse et utile s'était atténuée en rhétorique, la philosophie, introduite à Rome par des Grecs seulement durant le VIe siècle après la fondation de la ville, dégénéra aussi très vite en sophistique, en une dialectique pleine d'arguties et de raisonnements subtils; or, ce fut particulièrement cette pseudo-philosophie, qui eut du succès dans la Ville éternelle (3). On allait assister aux cours du philosophe, comme au théâtre et pour la même raison: pour s'amuser (Sénèque). Ce que l'on appréciait surtout, c'était le jeu de l'orateur, le timbre de sa voix, le mouvement de sa physionomie, l'élégance de ses périodes, le mouvement et l'éclat de sa diction (4). Le professeur lui-même sentait et jouait, comme s'il avait été sur un théâtre. Bien plus les applau-

(1) Friedlaender. *Loc. cit.* 27.33.
(2) Friedlaender. *Loc. cit.* 4, — Duruy, etc. *Loc. cit.* 606.
(3) Duruy etc. *Loc. cit.* 608.
(4) Sénèque. Lettre CVIII.

dissements, les éloges outrés lui étaient nécessaires. Epictète, qui se moque spirituellement de ce travers, nous dit, que ces philosophes de parade marchaient en se tenant raides, comme s'ils avaient avalé un piquet. L'auditoire était-il clairsemé? Ils s'en allaient tout mélancoliques. Avaient-ils au contraire récolté des applaudissements? ils se mettaient à quêter des éloges explicites: « Comment m'avez-vous trouvé »? — « Admirable, Seigneur, aussi vrai que je me porte bien! » — « Comment ai-je dit tel passage? » — « Lequel? » — « Celui où j'ai parlé de Pan et des nymphes. » — « Dans la perfection » (1). — Ces beaux parleurs étaient ordinairement de condition libre; mais, dans les riches maisons, il y avait des philosophes domestiques, quoique n'étant pas de condition servile; des philosophes pris à gages par les grands. A ceux-ci l'on confiait l'éducation des enfants; on en faisait aussi des sortes de directeurs de conscience. Aux époques de proscription, c'étaient eux qui préparaient à la mort. Certains d'entre eux étaient dignement traités et considérés, comme des amis (2). D'autres, pris à gage uniquement pour la montre par des riches grossiers et vaniteux, devaient supporter mille petites avanies, que Lucien a plaisamment relevées dans une de ses satires: « Tu as une longue barbe, un extérieur respectable, un manteau grec décemment ajusté. Tout le monde te connaît pour un grammairien, un orateur, un philosophe. Pour cela précisément, ton patron croit honorable pour lui d'avoir un homme de ta sorte mêlé à ceux qui le précèdent ou lui font cortège: cela lui donne le bruit d'un amateur des sciences grecques »... « Il n'achète de toi que la barbe et le manteau ». Puis Lucien raconte les mésaventures d'un philosophe stoïcien ainsi gagé, qui, en voyage, devait

(1) Epictète. Diss. III. 23. — Diss. I. 21. (Friedlaender. 426-427).
(2) Friedlaender. *Loc. cit.* 413-414.

s'asseoir auprès d'un mignon aux jambes effilées, même porter avec sollicitude la chienne de sa maîtresse, intéressant animal qui allait bientôt mettre bas : « Vous m'obligerez infiniment, disait la maîtresse, en prenant soin de cette charmante petite bête, qui fait toutes mes délices, etc. » (1).

Toute cette éducation décadente avait sur l'esprit romain plus d'un effet fâcheux. Chez certains, elle éveillait la vanité littéraire et ils assommaient leurs amis, en recherchant leurs éloges, en faisant lire leurs productions dans les banquets (2). Chez la plupart des gens bien élevés, l'abus de la rhétorique habituait à se griser de phrases affectées, à viser sans cesse à l'effet, sans plus se soucier de la vérité (3), à remplacer la pensée par d'élégantes périodes, en somme, à énerver l'esprit et à abaisser le caractère.

VI. — *Les sciences et les lettres.*

Cette éducation surtout littéraire et oratoire avait encore un autre inconvénient et des plus graves, celui de détourner de la science. Comment s'attacher à l'observation scientifique, s'acharner, patiemment et sans gloire ni gloriole, à projeter quelque lumière dans le vaste inconnu de la nature ambiante, quand on a pris l'habitude de donner simplement carrière à son imagination littéraire, de prendre les mots pour des choses? Aucune science d'observation ne figurait sérieusement dans l'éducation scolaire ; à peine donnait-on aux jeunes gens une légère teinture de géométrie, connaissance jugée accessoire ni plus ni moins que la musique (4), et pourtant la science mathématique est de nature subjective ; mais elle

(1) Lucien. *Sur ceux qui sont aux gages des grands* (passim).
(2) Cicéron. *Lettres à Atticus*. XVI. 2.
(3) Friedlaender. *Loc. cit.* 55.
(4) Friedlaender. *Loc. cit.* IV. 7.

est terne et exige une certaine contention d'esprit. Jamais les mathématiques ne furent cultivées à Rome avec le zèle, qu'y mirent les Grecs; on se contenta de l'arpentage emprunté aux Etrusques et de l'arithmétique élémentaire. Pour réformer le calendrier, il fallut faire venir Sosigène, mathématicien d'Alexandrie. Sous les empereurs, on s'adonna non à l'astronomie, mais à l'astrologie et même les astrologues furent appelés mathématiciens (1). En somme, les sciences et même les arts pénétrèrent tardivement à Rome et ne s'y développèrent point. La guerre et ses profits, le droit et ses subtilités, l'éloquence et la rhétorique absorbèrent, pendant six siècles au moins, toute l'activité romaine. Puis vint la culture grecque, dont les Romains s'assimilèrent assez mal le côté sérieux.

Rien n'est moins admirable que la science romaine, reflet très insuffisant de la science grecque. Je ne m'y arrêterai donc pas. Au reste, à partir de la Grèce et de Rome, j'entre dans une région si connue qu'il n'y a plus guère utilité à signaler les quelques connaissances scientifiques, dont je me suis servi, au cours de cet ouvrage, en guise d'étalons métriques, pour apprécier le degré du développement intellectuel des peuples et races, savoir: la numération, les éléments de la science des nombres, l'astronomie et la mesure du temps. En passant, néanmoins, je signalerai quelques particularités intéressantes. Ainsi, pas plus que les Grecs d'ailleurs, les Romains n'eurent de chiffres et ils se servirent de lettres numériques. Pas plus que les Grecs encore, ils ne connurent le zéro. Mais il est curieux de remarquer dans leur notation numérique, probablement empruntée aux Etrusques, quelques traits remontant à l'origine même de la science des nombres. Comme celle de tous les peuples, la numération primitive des Romains a été digitale et on en

(1) Duruy. *Italie ancienne*. 611.

peut retrouver la trace dans les caractères employés par eux pour écrire les nombres. Le signe I peut symboliser soit un doigt levé, soit un petit bâton; or, pendant toute sa durée nationale, Rome s'est servi de ce signe rudimentaire pour écrire les trois premiers nombres; même, dans de vieilles inscriptions, notamment dans les *Tables engubines*, le nombre 4 est encore exprimé par quatre de ces signes, bâtons ou doigts. Pour le nombre 5, le signe, que nous prenons pour une lettre, le signe V, est plus probablement l'hiéroglyphe de la main ouverte et le signe X, dix, est sans doute formé par la juxtaposition, bout à bout, angle à angle, de deux signes V. Il y a une quinzaine d'années, j'ai signalé dans une petite communication à la *Société d'Anthropologie* ces faits intéressants pour l'étude de l'évolution numérale (1).

En astronomie, Rome n'a rien inventé, pourtant l'un de ses philosophes, Sénèque, a eu quelques intuitions divinatoires. Ainsi il n'admet pas que, seules, les cinq planètes connues de son temps se meuvent d'un mouvement propre, tandis qu'au contraire tout le peuple des astres resterait immobile ; il adopte avec chaleur l'opinion d'Apollonius, le Myndien, qui attribue aux comètes une orbite analogue à celle des planètes, mais seulement plus allongée. Ces erreurs astronomiques tiennent, dit-il, à ce que la science est très peu avancée : « Il n'y a pas encore mille cinq cents ans que la Grèce s'est occupée d'astronomie. Aujourd'hui même, il existe beaucoup de nations qui ne connaissent le ciel que de vue, qui ne savent pas pourquoi la lune s'éclipse. La raison de ce dernier phénomène n'est d'ailleurs bien connue de nous que d'hier. Il viendra un temps où, à force de patientes recherches, on tirera au clair ce qui nous est caché aujourd'hui. L'âge d'un homme ne suffit point pour de telles découvertes... Que peut-on espérer, quand on a reçu en par-

(1) *Bulletin de la Société d'Anthropologie de Paris.*

tage une vie, déjà si courte, fort inégalement répartie entre des occupations frivoles et les études sérieuses ! Ce sera donc seulement après une longue suite de générations, que l'on parviendra à savoir ce que nous ignorons. Un temps viendra où nos descendants s'étonneront, que nous ayons pu ignorer de choses si évidentes » (1). De pareilles divinations font certainement grand honneur aux esprits précurseurs, qui les formulent ; mais ce ne sont que des intuitions individuelles.

De même que les Romains avaient emprunté aux Grecs leur littérature et leur science, ils eurent, à leur exemple, des bibliothèques. Chaque grande maison même avait la sienne, souvent pour la montre ; mais il existait aussi des bibliothèques publiques, dont les trois principales étaient : la Bibliothèque de Pollion, la Bibliothèque d'Octavie et la Bibliothèque palatine (2). Ces bibliothèques étaient des lieux de rendez-vous pour les érudits et les écrivains (3). Ce même public lettré se pressait encore dans les nombreuses boutiques de libraires de la Voie Sacrée ou des environs du Forum (4). Les copies manuscrites des ouvrages s'obtenaient alors assez rapidement, en dictant le texte simultanément à un plus ou moins grand nombre de copistes, qui écrivaient sur leurs genoux et dont des correcteurs revoyaient ensuite le travail (5). Ce goût et ce commerce des livres occupaient tout un petit nombre de gardiens, d'annotateurs, d'écrivains, de copistes et aussi de colleurs, de batteurs, de polisseurs du papier, de la *carta*, que l'on fabriquait avec des pellicules tirées du papyrus d'Egypte (6).

(1) *Questions naturelles*. Livre VII. Ch. 24 et 25.
(2) Dézobry. *Loc. cit*. Lettre XC.
(3) Plutarque. *Lucullus*. LXXXIII.
(4) Dézobry. *Loc. cit*. Lettre LXXXIX.
(5) *Ibid*.
(6) Wallon. *Histoire de l'esclavage*. II. 116. — Dézobry. Lettre LXXXIX.

Ce fut surtout à la fin de la République et durant le siècle d'Auguste, que le goût de l'étude, de l'étude littéraire, se développa à Rome. Ce fut aussi le bel âge de la littérature romaine ; mais cette ardeur s'attiédit assez vite et la décadence commença, sans doute parce que toute cette production littéraire était sans racines et et purement d'imitation. D'autre part, le despotisme des empereurs se serait mal accommodé d'une littérature virile. Or, l'éducation scolaire, avait été surtout littéraire ; force était donc qu'elle déclinât avec le goût qui en avait été la raison d'être. Dès le IIe siècle de notre ère, cette éducation était beaucoup moins répandue. On raconte en effet, qu'Auguste avait révoqué un légat consulaire pour avoir écrit un mot incorrectement, comme on le prononçait dans les classes inférieures (1) ; mais les empereurs finirent par attacher beaucoup moins d'importance à toute cette culture littéraire. Ils voulurent surtout être bien servis et tinrent uniquement compte du métier militaire ou de la connaissance pratique des affaires. Des plébéiens illettrés purent dès lors parvenir à des positions élevées, jadis réservées aux patriciens et aux chevaliers. En outre, ces deux ordres aristocratiques ouvrirent leurs rangs à des provinciaux, que n'avaient pas encore dégrossis l'éducation romaine. Pour toutes ces raisons, le niveau de l'éducation et de la culture littéraire s'abaissa peu à peu, mais sans faire place à un renouveau scientifique, auquel à peu près personne n'aspirait. Ce fut le Bas-Empire avec sa progressive décadence, dont tout le monde connaît la lamentable histoire et dont, plus d'une fois, j'ai essayé, d'indiquer les causes.

VIII. *L'éducation des filles.*

A Rome, l'éducation des filles était infiniment plus

(1) Suétone. *Auguste*. LXXXVIII.

simple que celle des garçons. Dans tout le genre humain ou à peu près, c'est la règle. Même, jusqu'à ce point de notre enquête, nous n'avons vu cette règle enfreinte que chez les Touâreg sahariens. On sait assez quelle position sacrifiée la loi romaine faisait au sexe féminin, qui ne s'émancipa que très tardivement et grâce à la toute-puissance de l'argent.

Longtemps les filles ne reçurent d'autre instruction que celle résultant de la vie de famille et elles n'échappaient à la terrible *manus* du père que pour tomber sous celle du mari (1). D'ailleurs les filles étaient mariées si jeunes que le temps faisait entièrement défaut pour leur donner une instruction quelque peu développée. A l'âge de douze ans en effet, la loi, même au temps d'Auguste, les déclarait majeures pour le mariage, et elles se mariaient pour la plupart entre treize et dix-sept ans (2). Mais l'histoire romaine fournit des exemples de mariages plus précoces encore ; ainsi Octavie, fille de Claude et de Messaline, fut mariée à onze ans au jeune Néron, alors âgé de seize ans ; pourtant, dans ces mariages si hâtifs, l'enfant ne devenait épouse légitime qu'à la majorité conjugale de douze ans. — Pour les fiançailles, il n'y avait plus d'âge légal ; néanmoins le Digeste donne pour limite l'âge de sept ans, mais cet âge n'avait rien d'obligatoire (3) et Vipsania Agrippine, fille d'Agrippa et de Pomponia, fut promise à Tibère, dès la première année de sa vie (4). Toutefois, du moins au siècle d'Auguste, le consentement de la fille était nécessaire pour procéder aux fiançailles et au mariage ; mais ce consentement ne pouvait être que de pure formalité. On sait du reste, qu'il est assez

(1) Voir mon *Evolution du mariage*.
(2) Friedlaender. *Loc. cit*. I. 351.
(3) *Digeste*. XXIII. 1, 14.
(4) Friedlaender. *Loc. cit*. I. 354.

ordinaire au Droit romain de s'attacher plus à la forme qu'au fond.

De pareilles mœurs matrimoniales supposent, pour le sexe féminin, une instruction très rudimentaire. Cette éducation féminine se bornait sûrement, pour les gens de peu, à ce que pouvait enseigner la mère. On connaît l'ancienne épitaphe: « *Domum mansit, lanam fecit* ». Elle indique clairement que, dans l'opinion romaine, le type idéal de la femme était l'épouse entièrement absorbée par les soins domestiques. Filer et tisser semble bien avoir été, dès l'origine de Rome, le devoir essentiel des Romaines. Les étoffes et les vêtements nécessaires à la famille se faisaient dans la maison même par les soins des femmes, ou sous leur direction dans les familles où il y avait des esclaves. Ce filage et ce tissage domestiques semblaient aux Romains le signe, presque la garantie, des bonnes mœurs. Dans les éloges, on donnait aux femmes le titre de « fileuse de laine » (*lanifica*). Tertullien considère encore, comme principaux devoirs de l'épouse, le soin d'administrer sa maison, de gouverner la famille, de garder les clefs, de distribuer la laine à filer, etc. (1). On sait enfin qu'Auguste, qui aimait à se poser en gardien des bonnes mœurs, ne portait que des vêtements tissés et fabriqués par sa femme, sa sœur, ses filles ou ses petites-filles (2).

L'instruction intellectuelle proprement dite devait donc faire défaut à la masse des Romaines de condition inférieure, quoique libre. Il y avait pourtant, au siècle d'Auguste, des écoles de filles, où les parents de la classe moyenne envoyaient, chaque matin, leurs enfants. Les filles de grande maison recevaient, comme leurs frères, cette éducation dans la maison paternelle (3). Ordinaire-

(1) *Exhortations à la Charité*. Ch. XII.
(2) Friedlaender. *Loc. cit.* I. 346.
(3) *Ibid.* I. 347.

ment on confiait à des précepteurs le soin d'instruire les garçons et les filles. Parfois cependant les mères se chargeaient elles-mêmes de lire à leurs filles les poèmes homériques et virgiliens (1); car, plus encore pour les filles que pour les garçons, l'éducation était littéraire. On s'attachait à orner leur esprit de figures et de passages poétiques et surtout à en faire d'habiles musiciennes et d'élégantes danseuses; même les ouvrages des poètes de la Grèce et de Rome fournissaient, dans les écoles, la matière principale de l'enseignement (2). Les danses usitées consistaient surtout en un balancement cadencé du buste et des bras et leur étude procurait aux femmes un avantage très prisé: la noblesse du port, la grâce de la démarche. On sait que, dans un vers devenu dicton, Virgile donne aux déesses une allure si noble, qu'elle trahit leur divinité. Dans les épitaphes des mortelles, les Romains mentionnaient parfois la beauté de leur démarche (3). Moins solennelles, plus mouvementées que les danses romaines, celles de la Grèce étaient blâmées à Rome par les gens rigides, en même temps que la musique, le jeu des instruments à cordes, qui servaient surtout à accompagner le chant, mais auxquels on reprochait d'énerver et de surexciter (4). Cependant une certaine habileté dans la musique vocale était presque nécessaire aux jeunes filles; puisqu'à l'exemple de la Grèce, Rome les faisait figurer dans des cérémonies publiques. Ainsi les grands jours de fête religieuse, neuf vierges, de noble extraction, représentant sans doute les Muses, marchaient trois par trois, en tête des processions en chantant des hymnes. Aux funérailles d'Auguste, on vit même des

(1) Friedlaender. *Loc. cit.* 348.
(2) *Ibid.* I. 347.
(3) *Ibid.* 349.
(4) *Ibid.* 350.

chœurs d'enfants des deux sexes appartenant aux grandes familles patriciennes (1).

Une éducation moyenne, mi-partie littéraire et artistique, était donc assez répandue dans les classes supérieures de la Rome d'Auguste et chez les deux sexes. Quelques femmes allaient plus loin ; elles avaient ou se piquaient d'avoir des connaissances scientifiques, par exemple, en géométrie, et surtout en philosophie. Tel était le cas, d'après Plutarque, pour Cornélie, femme de Pompée, qui avait suivi des cours de philosophie et n'en était pas devenue, pour cela, plus pédante (2). Une femme-poète, Théophile, vantée par Martial, aurait été en même temps familière avec la philosophie d'Epicure et celle des stoïques (3). Mais ce n'était là certainement que d'honorables exceptions. Cependant il semble bien que, sous le rapport de l'éducation des femmes, Rome, tout en imitant la Grèce, ait été plus libérale et ait moins asservi l'esprit féminin. Il est sûr que les patriciennes de la Rome impériale jouissaient d'une liberté presque excessive et, si la plupart d'entre elles en usaient et abusaient pour cultiver tout autre chose que les lettres, les arts et la philosophie ; c'est que ni leur propre nature, ni le courant général des mœurs ne les portait à s'émanciper de ce côté.

VIII. — *De la race et de l'éducation.*

A la fin du précédent chapitre, alors que je constatais les excellents résultats de la liberté d'enseignement en Grèce, je me suis demandé, si ce grand mouvement intellectuel, que nous admirons encore, tenait à la non ingérence des cités helléniques dans l'instruction proprement dite ou bien aux qualités natives de la race. Il est hors de

(1) Friedlaender. *Loc. cit.* I. 350.
(2) *Ibid.* t. III. (Supplément au tome premier, p. 126).
(3) Martial. Liv. VII. *De Theophilâ.*

doute que la main-mise de l'Etat sur l'enseignement peut avoir les plus graves inconvénients; que, presque fatalement, l'Etat, qui est une abstraction, devient simplement un mécanisme oppresseur au service d'une caste, d'une classe, souvent d'une religion, plus généralement, d'une doctrine, laquelle, agissant en maîtresse, entrave toute libre recherche et s'oppose à tout progrès. C'est ce général asservissement de l'esprit, qui est un fléau, et l'organisation de l'instruction publique par l'Etat y peut trop facilement aboutir; non pas que la chose soit théoriquement nécessaire; en principe, rien ne s'oppose à ce que l'Etat soit philosophe et fomente la liberté de la pensée au lieu de l'enchaîner; mais, en fait, le contraire est plus probable; car, derrière l'abstraction Etat, il y a toujours des hommes, trop souvent enclins ou poussés à mettre leur pouvoir directeur au service d'intérêts pressants et puissants.

Dans les pays, où la population tout entière est, comme imprégnée d'un fanatisme quelconque, ce délire général a sur l'instruction publique les mêmes effets que le despotisme administratif et politique. Nous avons vu, par exemple, que, dans les contrées musulmanes, où l'enseignement est libre, en principe, il est, en fait, rigoureusement contraint par les mœurs et l'universelle bigoterie à se régler sur les doctrines religieuses. Dans le prochain chapitre, nous verrons le Moyen âge européen nous fournir un exemple du même genre.

Mais le polythéisme hellénique n'a guère commis de crimes religieux. Dans toute l'histoire grecque, on trouve à peine une douzaine d'actions judiciaires contre la libre-pensée. La mort de Socrate est une exception et, si le philosophe l'avait bien voulu, il lui eût été facile de l'éviter. Sans doute l'archonte-roi d'Athènes avait, comme on l'a dit (1), le pouvoir d'un inquisiteur; mais il

(1) E. Renan. *Les apôtres*. 314 (1866).

n'en usait que très rarement. En fait, le monde hellénique n'a eu à subir ni l'asservissement de la pensée par un clergé tyrannique, ni le joug des doctrines imposées par l'Etat. Cette liberté a certainement été très favorable à son développement intellectuel; mais la contre-épreuve faite à Rome nous autorise à penser, qu'une autre race n'aurait pas su profiter, au même degré, de ces heureuses circonstances.

Pour l'instruction publique, de même que pour tant d'autres choses, Rome a presque servilement copié la Grèce et, jusqu'à l'Empire, l'enseignement y est resté libre, absolument indépendant de l'Etat; mais combien inférieur a été le résultat! En littérature, Rome n'a été qu'une imitatrice de la Grèce; son apport scientifique a été presque nul et l'on ne peut même parler de sa philosophie. Ce qu'elle a emprunté à la Grèce et avidement ainsi que le font presque toujours les imitateurs, ce furent les défauts: la sophistique creuse et la rhétorique bavarde. La conclusion s'impose; la voici: Pour que deux champs donnent une moisson identique, il ne suffit point qu'ils aient même dimension, même exposition, même sol, même culture; il faut encore que la semence soit la même; car, chaque espèce organique, par suite chaque effigie, chaque race, humaine, possède sa virtualité propre, des qualités et des défauts à elle, et qui ne sont ni les défauts, ni les qualités d'une autre race.

CHAPITRE XVIII

L'ÉDUCATION MÉDIOÉVALE

SOMMAIRE

I. *L'Europe barbare.* — L'élevage des enfants dans l'Europe barbare. — L'enseignement des Druides celtiques. — Les *File* d'Irlande et leur enseignement mnémonique. — II. *L'éducation carolingienne.* — Les académies de la Gaule romaine. — Charlemagne et l'Ecole Palatine. — Le *Trivium* et le *Quadrivium.* — Enseignement clérical et sélection littéraire. — Hostilité du Christianisme envers la science. — III. *L'éducation au Moyen-âge.* Petite Renaissance à l'époque des Communes. — Les Universités et leur organisation. — Les écoles spéciales. — Prédominance de la Théologie et de l'Aristotélisme. — La Scholastique et le Droit Canon. — Evolution de l'éducation au Moyen-âge. — Origine de l'enseignement primaire. — Les Collèges. — Mœurs grossières des étudiants. — Th. Platter et son autobiographie. — Bacchants et béjaunes. — Diversité d'origine des collèges. — Les Pédagogies. — Les trois degrés d'enseignement au Moyen-Age. — Les examens et les degrés. — L'éducation des nobles. — La rareté des livres. — Les moines copistes. — Les méthodes d'enseignement. — Les *impedimenta* religieux. — La brutalité des maîtres et Rabelais. — Les verges dans l'éducation des grands. -- IV. *La valeur de l'éducation médioévale.* -- Le triomphe des mots. — L'art d'argumenter.

I. *L'Europe barbare.*

Dans la plupart de mes précédentes études, après avoir parlé de la Rome antique et avant d'aborder le Moyen âge européen, j'ai traité plus ou moins succinctement des populations barbares avec lesquelles Rome s'est trouvée en contact, des Ibères, des Berbères, des Slaves,

des Germains, des Gaulois, etc. — Dans ce volume, je me bornerai presque à dire quelques mots, en passant, au sujet des peuples celtiques. Sur les autres, de suffisantes informations nous manquent et, les eussions-nous, qu'ils ne pourraient ajouter grand'chose à ce que notre enquête nous a déja appris relativement à l'éducation barbare, toujours purement pratique et guerrière.

Certains traits de mœurs observés en Europe attestaient, récemment encore, cette générale analogie des coutumes chez les barbares de toute race. Ainsi, à la fin du siècle dernier, les Morlaques de la Dalmatie avaient encore conservé, dans leur manière de traiter les nouveau-nés, des pratiques, qui ont été à peu près universelles dans l'Europe primitive et qui, notamment, leur étaient communes avec les anciens Irlandais et les anciens Germains. Souvent les femmes morlaques accouchaient, seules, dans la campagne et immédiatement elles s'en allaient laver leurs nouveau-nés au plus prochain ruisseau ; puis rentraient chez elles, pour reprendre, le lendemain, leurs occupations ordinaires et même la garde des troupeaux. A l'âge de trois à quatre mois, les enfants morlaques commençaient à se traîner dans la hutte et au dehors ; aussi apprenaient-ils vite à marcher et à ne redouter ni le froid, ni la neige. La mère les allaitait pendant trois ans, quatre ans, même davantage, s'il ne lui survenait pas de nouvelles grossesses (1). Pour l'enfant, il s'en allait aussitôt que possible garder les troupeaux dans les bois.

Il semble bien, que, chez les populations barbares de l'Europe ancienne ou moderne, il n'y ait eu aucune éducation organisée, surtout aucune instruction au sens moderne du mot. A cette règle, les Celtes de la Gaule et ceux d'Irlande ont seuls fait exception. En Gaule, les

(1) Fortis. *Voyage en Dalmatie*. I. 118. (Berne, 1798).

Bardes, les Devins et les Druides constituaient des classes instruites, autant du moins que le comportait l'état social. Les Druides, mi-partie prêtres et éducateurs, présidaient aux sacrifices et enseignaient, au dire de Strabon (1), l'éthique et la philosophie naturelle. Ils constituaient une classe ouverte, mais où l'on n'entrait qu'après de longues années de noviciat et d'éducation. Cet enseignement druidique était purement oral, mnémonique et, pour aider la mémoire, les matières importantes de l'enseignement, étaient mises en vers. L'usage de ce procédé druidique s'est conservé longtemps, jusqu'à l'époque chrétienne, et un auteur populaire armoricain, Saint Efflam, dit encore : « Afin que vous ne perdiez pas la mémoire des choses, que je viens de raconter, et qui n'ont pas été mises par écrit, je les ai tournées en vers pour être chantées dans les églises » (2). Dans bien des contrées, ce mode d'enseignement oral et rythmique a souvent précédé l'écriture et même a longtemps persisté concurremment avec elle.

En Irlande, la classe lettrée, très analogue à celle des Druides de la Gaule, lui a tardivement survécu et nous est bien mieux connue. Nous y retrouvons les trois catégories, que Strabon mentionne chez les druides gaulois, seulement les devins sont remplacés par les *File*, juges ou conteurs (3). Un traité irlandais, le Livre de l'Ollam, nous apprend que le cours complet des études exigées pour devenir *file* était de douze ans. On enseignait aux candidats l'écriture oghamique, les lois très compliquées de la versification, le glossaire des mots tombés en désuétude, la grammaire irlandaise, et enfin les récits épiques, tenus pour historiques (4). Tout en étant juges, avocats,

(1) Strabon. IV. Ch. IV.
(2) La Villemarqué. *Légende celtique des cloîtres*. XLI.
(3) D'Arbois de Jubainville. *Littérature celtique*. 48.
(4) *Ibid.* 389.

jurisconsultes, les *file* remplissaient encore une autre fonction, une fonction littéraire : ils chantaient des légendes de guerre, d'amour, de voyage, etc. Ils étaient les distributeurs des plaisirs de l'esprit et par conséquent, sous ce rapport, civilisateurs (1). Les *file* étaient répartis dans un cadre hiérarchique, dont les degrés correspondaient exactement à ceux de la noblesse et ils jouissaient des mêmes privilèges et de la même considération que l'aristocratie : en réalité ils représentaient l'aristocratie intellectuelle (2). Plus tard les *file* furent supplantés dans l'Irlande chrétienne par les docteurs en théologie ; mais auparavant ils avaient fait de l'Irlande païenne la première des nations celtiques et, au V[e] siècle encore, leur pays donna asile aux hommes d'étude chassés de la Gaule par les bandes germaniques des Burgundes, Wisigoths et Francs (3).

Comme les Druides de la Gaule, la classe lettrée de l'Irlande ne donnait qu'un enseignement oral ; du moins c'était à la seule mémoire, que l'on confiait les légendes et traditions. Ainsi, dit un texte, la science du Droit devait se conserver « par les mémoires concordantes de plusieurs personnes » et par « la transmission d'une oreille à l'autre » (4). Cependant les *file* connaissaient et même enseignaient l'écriture oghamique ; mais ils ne l'utilisaient pas pour apprendre le Droit, pensant peut-être, comme les Brahmanes de l'Inde, que la mémoire de toute une classe savante, dont les membres se contrôlent mutuellement et sans cesse, est préférable, pour la conservation d'une œuvre littéraire, à des textes écrits, individuels et souvent fautifs.

(1) D'Arbois de Jubainville. *Loc. cit.* 319,321.
(2) *Ibid.* 338.
(3) *Ibid.* 367.
(4) *Ibid.* 202-203.

II. — *L'éducation carolingienne.*

Bien avant la chute de l'empire romain d'Occident, l'organisation et l'enseignement des Druides avaient disparu de la Gaule; mais nombre de villes latinisées, Autun, Bordeaux, Marseille, Tours, Trèves avaient fondé de savantes académies, où, de toutes parts, on venait s'instruire et se policer. Au commencement du Ve siècle, quand l'invasion germanique ravagea les Gaules, tous ces centres intellectuels furent détruits. Néanmoins, l'usage de la langue latine était alors tellement répandu, qu'il survécut à la disparition des académies et, dans une certaine mesure, s'imposa aux envahisseurs eux-mêmes (1). Plusieurs princes mérovingiens, Childebert, Charibert, Chilpéric, par exemple, parlaient bien latin. Cependant tout enseignement régulier avait disparu et la plupart des rois mérovingiens ne surent pas écrire. Leurs signatures, que nous possédons, sont des dessins en monogrammes, quand elles ne sont pas tracées en suivant les traits évidés d'une plaque métallique, découpée à cet effet (2). On assure que Charlemagne lui-même charmait ses insomnies en s'exerçant à copier des modèles d'écriture (3). Ce fut pourtant ce prince, qui essaya, le premier, de réorganiser dans son empire un système d'instruction publique. A l'âge d'environ trente ans, il eut le courage de se faire lui-même écolier. Avec Pierre de Pise il étudia ce qu'on appelait encore la Grammaire, c'est-à-dire toute la littérature; avec Alcuin, son gendre, la rhétorique, la dialectique et l'astronomie de son temps (4).

(1) Legendre. *Mœurs et coutumes des Français*. 94.
(2) A. Franklin. *Ecoles et collèges*. 7.
(3) Eginhard. *Vita et gesta Karoli Magni*. Cap. XXVI.
(4) *Ibid*. XXV.

Tout en se passionnant ainsi pour la science latine, Charlemagne n'en conservait pas moins les mœurs barbares de sa race. Ainsi, il essaya de remplacer la nomenclature latine des mois par des dénominations pittoresques usitées en Germanie ; janvier par *Wintermanoth* (mois de la boue), mai par *Winnemanoth* (mois de délices), octobre par *Windermemanoth* (mois de vendanges) etc. (1). Sans résidence fixe, Charlemagne errait avec sa cour, ses services palatins, sa famille à travers son vaste empire et les champs de bataille (2). Polygame endurci, à la manière des Germains, il n'eut pas moins de neuf femmes, dont quatre réputées concubines (3). Pour punir les Saxons, révoltés contre sa domination, il en fit décapiter 4.500 en un seul jour (4), vaste massacre digne d'un Gengis-Khan. Mais ce barbare fut un grand fondateur d'écoles. D'abord il perfectionna son École palatine, instituée par les Mérovingiens et née du besoin de comprendre les textes latins pour les chanter dans les églises. Le chapelain du Palais commença par recevoir, parmi ses auditeurs clercs, les jeunes Leudes, recommandés au roi et lui servant de *domestiques* ou pages ; en même temps il leur enseignait la grammaire et la littérature. Puis Pépin le Bref dédoubla cette École palatine et confia l'enseignement littéraire et scientifique à des professeurs spéciaux (5). Enfin Charlemagne institua des chaires pour quelques hommes distingués, comme Alcuin, Pierre de Pise, etc. L'abbaye de St-Martin de Tours, avec ses 20.000 serfs, récompensa Alcuin de son zèle (6). L'empereur voulait faire de son Ecole palatine une école modèle.

(1) A. Vétault. *Charlemagne.* 379.
(2) *Ibid.* 368.
(3) *Ibid.* 369
(4) Legendre. *Mœurs et coutumes des Français.* 51.
(5) A. Vétault. *Charlemagne.* 398-399.
(6) Tourmagne. *Hist. du servage.* 28.

On y enseignait d'abord le *Trivium*, c'est-à-dire la Grammaire (les humanités), la rhétorique et la dialectique, puis le *Quadrivium*, c'est-à-dire l'arithmétique, la musique, la géométrie et l'astronomie. Toutes ces matières constituaient les éléments de la *Philosophie*, laquelle n'était elle-même considérée que comme une préparation à la science des sciences, à la Théologie (1) : la lumière sous le boisseau. En même temps, le souverain fondait, suscitait ou laissait naître de nombreuses écoles dans tout l'empire. La plupart de ces écoles s'ouvrirent dans les églises cathédrales ou dans les plus riches abbayes. Dans les petites, on enseignait *les humanités*; dans les grandes, la Théologie (2). Ce furent des écoles *abbatiales* ou *épiscopales*, destinées seulement aux jeunes gens des classes supérieures et spécialement à ceux qui désiraient entrer au service de l'Église (3). Il y eut de ces écoles à Fontenelle, à Ferrières, à St-Denis, à St-Germain, à Tours, etc., pour la France ; à St-Amand, à Liège, etc., pour la Belgique ; à Utrecht dans les Pays-Bas ; en Allemagne, à St-Gall, à Fulda, etc. etc. (4).

Toutes ces écoles étaient cléricales et nécessairement; puisque le clergé, à peu près seul, avait conservé des débris de l'antique savoir. L'empereur lui-même s'efforça d'intéresser le haut clergé à l'enseignement, en le lui montrant comme nécessaire à la religion et on lit dans une de ses circulaires aux métropolitains : « Nous avons estimé que les évêchés et les monastères... outre l'ordre de vie régulière et la pratique de notre Sainte Religion, doivent aussi mettre leur zèle à l'étude des lettres et les enseigner à ceux qui, Dieu aidant, peuvent apprendre chacun selon sa capacité... C'est pourquoi nous avons

(1) A. Vetault. *Loc. cit.* 399-400.
(2) Legendre. *Loc. cit.* 94.
(3) J. Paroz. *Loc. cit.* 66.
(4) A. Vétault. *Loc. cit.* 397.

commencé à craindre, que, si la science manquait dans la manière d'écrire, de même il n'y eut beaucoup moins d'intelligence qu'il n'en faut dans l'interprétation des Ecritures » (1). Il est permis de croire que ce style monastique était inspiré à l'empereur par la politique ; car, dans une autre circonstance, on prête à Charlemagne un langage beaucoup plus laïque et sensé. L'École palatine recevait des élèves de toute provenance, non pas sans doute qu'elle fût ouverte à tout venant ; mais, pour y être admis, il n'était pas nécessaire d'être de haute lignée. Or, on rapporte qu'un jour l'empereur eut la curiosité d'inspecter les cahiers des écoliers et il put constater, que les élèves, de basse ou de moyenne extraction, faisaient les meilleurs devoirs, fort supérieurs à ceux de leurs condisciples distingués. Alors Charlemagne adressa aux élèves une allocution des plus pratiques. Aux élèves diligents, il dit : « Je vous loue, mes enfants, de votre zèle à remplir mes intentions et à soigner vos propres intérêts. Continuez et c'est pour vous que seront les riches évêchés et les magnifiques abbayes ». Ces élèves studieux et plébéiens étaient donc des clercs en herbe. Aux jeunes nobles fainéants, l'empereur parla en ces termes : « Quant à vous, fils des principaux de la nation, vous, enfants délicats et gracieux, vous avez négligé mes ordres et le soin de votre avancement pour vous abandonner aux jeux et à la mollesse. Mais, par le Roi des cieux, que d'autres vous admirent. Je ne fais, moi, nul cas de votre naissance et de votre beauté. Sachez et retenez bien, que, si vous ne vous hâtez de réparer votre négligence passée, vous n'obtiendrez jamais rien de Charles » (2).

Les précautions oratoires de l'Empereur, alors qu'il engageait les membres du haut clergé à fonder des

(1) A. Vétault. *Loc. cit.* 336.
(2) Monach. San Gall. *De Gestis Caroli Magni.* I. (Cité par Vétault. 400).

écoles, n'étaient certainement pas superflues ; car, dès qu'il fut devenu une puissance, le Christianisme se montra résolûment hostile à la science et au savoir laïques. Les premières écoles à Edesse, à Alexandrie, etc. furent des écoles religieuses avant tout (1). Au IVe siècle, Basile-le-Grand, évêque de Césarée, conseille encore de se familiariser avec la littérature païenne, afin de pouvoir combattre plus efficacement le paganisme (2) ; mais, à la fin du VIe siècle, quand le Christianisme est bien décidément vainqueur, Grégoire-le-Grand n'admet plus qu'on pactise avec l'erreur, même pour le bon motif, et il écrit à l'évêque de Sienne : « On me rapporte une chose, que je ne puis répéter sans honte : On dit, que ta Fraternité explique la Grammaire à quelques personnes. Nous sommes affligés... ; car les louanges de Jupiter et celles de Jésus-Christ ne peuvent se trouver dans la même bouche » (3). Aussi tout le beau zèle de Charlemagne pour répandre le savoir de son temps fut à peu près stérile. Sans doute, les écoles qu'il fonda, étaient sous la direction du clergé, ou tout au moins fort chrétiennes d'esprit ; mais l'empereur y avait introduit trop de science profane. En réalité, elles étaient suspectes à l'Église et ne répondaient alors à aucun besoin réel. De tels insuccès sont souvent réservées aux institutions imposées, émanées d'en haut. Les vraies, les vivantes écoles sont celles qui naissent d'elles-mêmes. C'est pourquoi, si imparfaites qu'elles fussent, les écoles du Moyen âge eurent souvent ce caractère de vitalité réelle.

III. — *L'éducation au Moyen âge.*

En réalité, ce fut beaucoup plus tard que l'enseigne-

(1) J. Paroz. *Hist. de la pédagogie.* 646.
(2) *Ibid.* 647.
(3) Issaurat. *Pédagogie.* 58.

ment médioéval s'organisa et il le fit avec une certaine spontanéité, du XI° au XIII° siècles, époque où fleurit comme une petite Renaissance. Cette instruction avait un caractère purement intellectuel et dorénavant je n'aurai plus guère à me préoccuper de l'instruction industrielle ou militaire. Les corporations, les métiers, dont j'ai si souvent parlé, en traitant de l'esclavage et du travail, donnaient l'éducation industrielle ; la noblesse et la chevalerie dispensaient l'autre.

Jusqu'au XI° siècle, il n'y eut guère d'étude que dans les monastères. Aux XI° et XIIe siècles, l'enseignement sortit des cloîtres et des écoles s'ouvrirent dans un certain nombre de grandes villes. Ce mouvement coïncide avec l'époque des Communes et il ne pouvait se déclarer plus tôt. Comment eût-il été possible dans une société à castes fermées, ayant, en bas, ses serfs attachés à la glèbe ; en haut, son aristocratie exclusivement militaire ? Aux choses de l'esprit il ne restait plus qu'un asile, celui des couvents; par malheur, on y devait nécessairement cultiver la théologie avant toute autre chose ; car, aussitôt triomphant, le Christianisme avait déclaré la guerre à la science laïque. Ainsi, sous Théodose II et Valentinien III, les chrétiens combattirent le vieil enseignement païen et prétendirent même, que toute science devait se borner à la connaissance des Ecritures (1). Pour que le besoin d'instruction se fît de nouveau sentir après un sommeil de plusieurs siècles, il fallait nécessairement une classe moyenne, libre et point guerrière : or, cette classe ne pouvait se constituer avant la période d'émancipation communale. Mais les premières écoles ou universités restèrent, pour une grande part, théologiques. Pourtant on adjoignit assez vite à la théologie l'étude de la jurisprudence et de la médecine. Ce besoin d'éducation fut gé-

(1) Duruy, etc. *Italie ancienne*. 605.

néral, surtout en France et en Italie, où beaucoup de villes fondaient des universités. Bologne aurait, croit-on, donné l'exemple en ouvrant sa fameuse école de Droit civil. Paris la suivit de près, en instituant des écoles de théologie et de philosophie (1). De tous les pays d'Europe des étudiants accoururent vers ces premières écoles et l'exemple de leur succès en suscita d'autres. Après les écoles de Paris se créèrent les Universités de Padoue, de Naples, de Pise, de Pérouse, de Toulouse, de Salamanque, d'Oxford, etc. (2).

La plupart de ces écoles étaient de vraies Universités donnant une instruction plus ou moins encyclopédique. Aussi, en 1220, la commune de Verceil fonda une Université, où l'on enseignait la théologie, le droit civil et canonique, la grammaire, la dialectique, les sciences médicales. Le mode de fondation des Universités variait suivant les localités : tantôt l'école résultait tout simplement d'une convention intervenue entre les professeurs et les écoliers; tantôt c'était la commune, qui traitait soit avec les professeurs, soit avec les écoliers, soit avec le prince. Dans les Universités célèbres, où affluaient des étudiants de diverses localités, même de pays lointains, les écoliers se groupaient en *nations* dites de France, d'Italie, de Provence, d'Angleterre, etc. (3).

Si ces Universités naissaient si aisément, c'est que leur installation nécessitait peu de frais. A peu près tout local leur était bon ; les étudiants s'asseyaient par centaines sur la paille pour écouter les leçons de professeurs, que souvent ils avaient choisis eux-mêmes. Après plusieurs années d'étude, les élèves recevaient solennellement des grades divers, institués à l'imitation de ceux de la cheva-

(1) Cibrario. *Economie politique du Moyen-âge*. II. 37.
(2) *Ibid*. 38.
(3) *Ibid*. 38.

lerie. On créa même quelquefois des chevaliers et des comtes *en Droit* (1) et ce n'était pas un mince hommage rendu à la science.

Pour une ville, fonder une Université, était une spéculation avantageuse. Florence, dépeuplée en 1348, fonda, cette année même, une Université, pour se refaire. Ces premières Universités, étant fort médiocrement installées, jouissaient d'une grande mobilité. En cas de guerre, de peste, elles se transportaient sans façon d'une ville dans une autre (2). Toutes non plus n'étaient pas uniformes, comme le sont, par exemple, nos Facultés françaises, créations artificielles de l'État. Dans les villes de peu d'importance, on se bornait à enseigner le Droit et la Dialectique. Il y eut aussi des écoles spéciales de Droit ou de Médecine. L'École de Médecine de Salerne est même plus ancienne que l'Université de Bologne, dont l'École de médecine de Montpellier est contemporaine. Quand une commune traitait avec les professeurs, pour une fondation universitaire, elle mettait parfois pour condition, qu'il y aurait un minimum donné d'élèves. Ainsi, en 1261, Vicence ayant fondé un cours de Droit canonique, s'engagea à payer au professeur un traitement de 500 livres, mais à condition qu'il y aurait au moins vingt élèves (3). Une fois lancé, le mouvement ne s'arrêta plus et, au XIVe siècle des Universités furent fondées à Angers, à Orléans, à Pise, à Ferrare, à Heidelberg, à Cologne, à Vienne, à Pavie, à Prague (4). A Cracovie, où la population n'éprouvait pas encore le besoin d'une Université, le roi Ladislas Jagellon en fonda une par une décision de sa royale volonté.

Dans le principe, les professeurs étaient directement

(1) Cibrario. *Loc. cit.* 38.
(2) *Ibid.* 42.
(3) *Ibid.* 40-42.
(4) *Ibid.* 40.

rétribués par les élèves; plus tard ils le devinrent par la Commune. Même certaines communes établirent un enseignement gratuit. La mobilité des Universités constituait pour elles un précieux avantage. Étaient-elles mécontentes ? Avait-on attenté à leurs franchises ou privilèges ? Elles fermaient leurs cours et menaçaient d'émigrer. D'ordinaire la Commune capitulait devant cette menace (1). C'est que, tout en étant essentiellement des institutions laïques, les Universités étaient ordinairement en très bons termes avec l'Église. La théologie et les théologiens dominaient dans leur enseignement; leurs chanceliers étaient le plus souvent des prélats; elles jouissaient des immunités ecclésiastiques. Les rois et les papes les choyaient aussi pour des motifs quelque peu intéressés (2). En Italie on vit, au XV[e] siècle, les écoles se multiplier, les académies se fonder à l'envi; des jeunes filles apprenaient le Latin et même le Grec assez bien pour parler ces vieilles langues. On se distinguait, en montrant que l'on était familier avec la littérature gréco-latine. Les princes donnaient à leurs fils des maîtres de Grec et citaient Platon dans leurs lettres de nomination (3). Dans les Universités complètes, on joignait aux sept arts libéraux du *Trivium* et *Quadrivium* l'enseignement de la jurisprudence latine, qui alors rentrait dans la Grammaire et la Dialectique (4).

A ne considérer que cet élan général vers le savoir, on ne peut que le trouver admirable; mais malheureusement il s'agissait surtout d'une science de mots, d'une résurrection sous une autre forme de la pestilente sophistique ancienne.

Quoique toutes ces écoles supérieures fussent nées

(1) Cibrario. *Loc. cit.* 41.
(2) *Ibid.* 40.
(3) *Ibid.* 46.
(4) *Ibid.* 36.

spontanément, leur enseignement n'en était pas moins régenté par l'Église. Avant tout, il fallait que cet enseignement ne renfermât rien de contraire à la foi catholique ; aussi les subtilités de la logique et de la métaphysique d'Aristote, jugées innocentes, formèrent-elles le fond de la philosophie médioévale. L'*Organum* d'Aristote, traduit par Boèce, finit même par être tenu pour une sorte de Bible philosophique et son étude forma un peuple d'ergoteurs subtils, mettant leur gloire à jongler avec les mots. Au XI[e] siècle, la grande querelle d'Abailard et de Saint Bernard, des Nominaux et des Réalistes, à propos des Universaux, montre assez à quel degré de folie conduisaient ces études réputées savantes (1). Ce fut à propos d'une dispute sur l'Eucharistie entre deux prêtres, Bérenger, archidiacre d'Angers et Lanfranc, prieur de l'Abbaye du Bec, que la maladie mentale appelée *Théologie scolastique* éclata et sévit, comme une épidémie (1047); mais elle devint endémique et, pendant des siècles, cette aberration vicia, en Europe, tout l'enseignement philosophique ; même elle l'égare encore aujourd'hui. Elle habitua tout ce qui aurait pu penser à se payer d'abstractions impalpables, à ne plus voir, bien plus à dédaigner la réalité, à se désintéresser de toute observation sérieuse, à prendre les mots pour les choses. Par une conséquence des plus inattendues, quoique fort naturelle, ce goût violent pour la verbosité, quoique né d'une controverse théologique, finit par éloigner les clercs de la Théologie dite positive, c'est-à-dire de l'étude sérieuse de l'Écriture sainte, des Pères, des Conciles, etc. Disputer devint le but suprême de l'étude et les théologiens *positifs* furent appelés dédaigneusement « Théologiens de la Bible » (2).

(1) Cibrario. *Loc. cit.* 43.
(2) Legendre. *Mœurs et coutumes des Français.* 96-99.

Quand le corps du Droit ancien, le Digeste, les Novelles, les Institutes, eut été trouvé par les Pisans et publié à Bologne, en 1130, un nouveau champ s'ouvrit à l'escrime verbale, celui de la chicane, et on s'y précipita avec une violente ardeur : ce fut, cette fois, une scholastique laïque et nous savons trop qu'elle est encore très florissante. Bien vite d'ailleurs on lui donna une rivale religieuse, la scholastique du Droit Canon, dont les canons des Décrétales constituaient le corps (1). Pendant des siècles, les plus intelligents de nos ancêtres ont subi cette éducation, qui semble avoir été combinée pour fausser la raison, et il y a lieu de s'étonner que, nous autres, descendants de ces générations, dont l'esprit fut si savamment mis à la gehenne, nous possédions encore quelque bon sens.

Certainement, on aura déjà remarqué, que toutes ces institutions scolaires du Moyen âge, les Universités, les Académies, etc., étaient des établissements d'institution supérieure, ne s'adressant guère aux humbles, aux petits. En effet, c'est par en haut, que commença la renaissance scolaire du Moyen âge. A vrai dire, c'est par en haut, qu'à dû commencer tout système d'instruction. Pour la masse des esclaves dans l'antiquité, pour celle des serfs du Moyen-âge, les classes dirigeantes ne songeaient guère à fonder des écoles. En tout pays, pour qu'on s'avise de songer à une éducation élémentaire, il faut qu'il existe une classe moyenne de commerçants, d'industriels, ou bien que, comme l'ont fait les Arabes, on ait absolument besoin de créer un lien spirituel entre conquérants et conquis.

En France et à Paris, que je prendrai pour exemple, ne pouvant songer à tout dire, on avait commencé par créer une école de Théologie au Cloître Notre-Dame ; puis,

(1) Legendre. *Loc. cit.* 101.

autour de l'abbaye de Sainte Geneviève, des écoles comprenant à peu près l'ancien *Trivium* et *Quadrivium*. En se réunissant, ces deux centres d'enseignement constituèrent l'Université de Paris, née, comme on le voit, en plein pays clérical. Mais cette Université ne donnait pas d'instruction primaire. Or, il en fallait, ne fût-ce que pour préparer à l'Université. Ce fut encore la Cathédrale, qui répondit à ce besoin, en fondant dans différents quartiers de Paris des écoles élémentaires, appelées *Petites-écoles*, où des maîtres laïques enseignaient, mais sous la haute direction du grand chantre de Notre-Dame. En 1292, il existait douze de ces écoles, dont une pour les filles. En 1380, il y en avait 22 pour les filles et 41 pour les garçons (1). En sortant de ces écoles, les petits garçons savaient lire, écrire, compter, même un peu de Latin, ce qui montre assez, que l'enseignement ne s'adressait pas encore aux classes les plus pauvres. Ces élèves des Petites-écoles avaient droit déjà au titre de *clerc*, qui ouvrait diverses carrières et permettait de continuer les études pour arriver soit à la prêtrise, soit au professorat (2). Des écoles clandestines, non autorisées et dites *buissonnières*, commençaient déjà à faire concurrence aux Petites-écoles, mais elles se multiplièrent surtout au XVIe siècle. Les maîtres des Petites-écoles recevaient du grand chantre une permission d'enseigner, mais délivrée pour un temps plus ou moins court, et ils n'avaient d'autre traitement qu'une rétribution modique, payée par les élèves (3). Les écoles mixtes étaient rigoureusement interdites sous peine d'excommunication ; car les Petites-écoles avaient surtout pour objet de recruter le clergé dit séculier (4). D'autres écoles, celles des couvents, prépa-

(1) Franklin. *Loc. cit.* 49-55.
(2) *Ibid.* 56.
(3) *Ibid.* 54.
(4) *Ibid.* 54. 57.

raient les enfants à entrer dans le clergé régulier. Plus tard enfin, des écoles, dites de Charité, s'adressèrent au menu peuple ; comme les autres, c'étaient aussi des écoles de couvent (1).

Entre les écoles élémentaires et les Universités, se fondèrent les *Collèges* et surtout au XIVe siècle. Jusque vers le milieu du XVe siècle, ces collèges furent principalement des asiles pour les écoliers pauvres et, alors seulement ils devinrent des lieux d'études. — En effet de nombreux écoliers, nous dirions aujourd'hui des étudiants, pauvres le plus souvent, provinciaux ou étrangers pour une bonne part, menaient dans les ruelles du vieux quartier latin d'alors une existence de bohèmes, mais de bohèmes très grossiers. En 1269, un règlement de l'évêque de Paris reproche aux clercs des incartades, qui aujourd'hui seraient des crimes : « Jour et nuit, dit cette pièce, les clers se rendent coupables d'atroces blessures, de meurtres ; ils enlèvent les femmes, brutalisent les vierges, démolissent leurs chambres (*hospicia frangunt*) et commettent nombre d'autres énormités haïes de Dieu » (1). D'ailleurs ces jeunes malandrins habitaient des bouges infects, mais dont le loyer était si cher, que le pape Grégoire II demanda et obtint de Saint Louis que le prix en serait fixé par quatre arbitres. Les filles publiques abondaient dans ce quartier studieux et parfois les écoles étaient situées juste au-dessus d'un lieu de prostitution (2).

On pourrait croire que ces mœurs grossières étaient spéciales à la capitale de la France : il n'en est rien. Dans sa très curieuse autobiographie, un Suisse, Th. Platter, qui vivait cependant plus tard, au XVIe siècle, nous les montre persistant encore en Allemagne, en Pologne,

(1) Franklin. *Loc. cit.* 17-18.
(2) *Ibid.* 16.

partout où le mena sa vie errante d'étudiant. Platter n'avait pas été bercé sur les genoux d'une duchesse : il était né pauvre petit pâtre des Alpes. Dans son enfance, quand, nous dit-il, les pieds toujours écorchés et meurtris, il s'en allait garder son troupeau, il vivait de bouillie et de pain de seigle, de fromage, de lait cuit. L'été, il couchait sur du foin, l'hiver sur une paillasse pleine de poux et de punaises ; l'été, dit-il, il souffrait parfois de la soif à un tel degré, qu'il buvait son urine (1). Malgré cette rude enfance, il garda plus tard de sa vie d'étudiant pauvre un souvenir horrible. A Breslau, il se plaint d'avoir été rongé par des poux, gros, à ce qu'il affirme « comme des grains de chènevis ». — « On ne peut, raconte-t-il encore, se faire une idée de la quantité de vermine, dont étaient couverts les écoliers, grands et petits, ainsi qu'une partie du bas peuple. J'eusse parié de retirer de ma poitrine, autant de fois qu'on l'eût voulu, trois insectes à chaque coup. Souvent et particulièrement en été, j'allais laver ma chemise au bord de l'Oder, je la suspendais ensuite à une branche et, pendant qu'elle séchait, je nettoyais mon habit. Je creusais un trou, y jetais un monceau de vermine, le recouvrais de terre et plantais une croix dessus » (2).

Les étudiants, dont parle Platter, étaient alors divisés en deux catégories, les anciens ou *bacchants* et les jeunes ou *béjaunes*. Tous vivaient d'aumônes, mais c'était les *béjaunes* qui mendiaient pour le compte des *bacchants*, auxquels, cinq à six fois par jour, ils portaient docilement le produit de leur quête. L'état de *bacchant* était une profession et certains l'exerçaient pendant vingt ans, même trente ans. Le bacchant de Platter, qui était son cousin, l'obligeait à marcher quand même pour mendier,

(1) *Vie de Thomas Platter*. 13.
(2) *Ibid*. 24.

et, quand il le voyait harassé et n'en pouvant plus, il se mettait derrière lui et lui donnait sur ses jambes nues des coups de bâton ou de piques (1). Dans de pareilles conditions, dit Platter, et nous le croyons sans peine, on travaillait fort peu. D'ailleurs il n'y avait aucune assiduité obligatoire. Platter passait d'une Université à l'autre même d'un pays à un autre, toujours pédestrement et se traînant le long des chemins, souvent seul, parfois avec un groupe de camarades (2). En route, on vivait d'aumônes ou de maraude, et parfois on était traqué par les paysans. Un jour, une de ces bandes scolaires, dans laquelle se trouvait Platter, fut attaquée par des voleurs en armes, qui durent se contenter de maltraiter les voyageurs ; car la misère abritait ceux-ci contre le vol (3). En temps ordinaire, l'étudiant était trop heureux de se louer comme valet pour ne pas mourir de faim. Platter raconte qu'à Breslau, il trouva un vrai pays de Cocagne. Généreux et hospitaliers, les paysans polonais, surtout quand ils avaient bu, comblaient Platter de cadeaux en vivres et lui versaient de si copieuses rasades, qu'il pouvait ensuite à grand peine regagner l'école, pourtant, dit-il, distante à peine « d'un jet de pierre (4) ».

Du plus au moins, ces mœurs était générales en Europe pendant le Moyen âge. On s'efforçait d'y remédier par la fondation d'*hospices* et de *collèges*. — Ainsi, en 1228, la commune de Verceil, très désireuse de posséder une Université, passa avec les recteurs une convention, aux termes de laquelle, elle assurait aux écoliers cinq cents *hospices* ou chambres. En outre, elle leur garantissait, en temps de disette, 500 muids de seigle et 500 autres muids de froment, qu'elle s'engageait à ne vendre

(1) Platter. *Loc. cit.* 23.
(2) *Ibid.* 16.
(3) *Passim.*
(4) *Ibid.* 25.

qu'à eux seuls et au prix d'achat. Elle leur accordait en outre divers privilèges et immunités ; par exemple, elle promettait d'empêcher qu'un écolier fût arrêté pour dettes ou bien molesté, en cas de guerre de la commune de Verceil soit avec un Seigneur, soit avec une autre commune. De leur côté, les recteurs se faisaient fort d'attirer des écoliers en assez grand nombre pour occuper les 500 *hospices* et juraient de ne pactiser avec aucun des partis, entre lesquels la ville se partageait (1).

A Paris, la fondation des *Collèges* rendit la vie de l'écolier un peu moins difficile. Diverses étaient les origines de ces collèges. Tantôt des étudiants se constituaient spontanément en petites communautés sous la direction d'un maître choisi par eux et, chaque jour, deux ou trois d'entre eux s'en allaient mendier pour tout le monde (Collège de Dace (Danemarck), Collège des Bons-Enfants, Collège d'Allemagne). Un vieil auteur parlant des « Crieries de Paris », dit :

Les Bons-Enfants orrez crier :
Du pain ! Mes vueil pas oublier ! (2).

D'autres collèges étaient de fondation royale ou particulière. Ainsi, avec l'aide de St Louis, Robert de Sorbon, son chapelain, fonda, en 1256, un collège qui devait grandir beaucoup, le collège dit de la Sorbonne, dans une maison et des écuries de la rue Coupe-Gueule. Un trésorier de l'Église de Rouen créa, rue de la Harpe, un collège pour 24 étudiants du pays de Caux, etc,, etc. A la fin du XIVe siècle, il existait à Paris, cinquante de ces collèges (3) ; car leur fondation était réputée une bonne œuvre. Puis, graduellement, ces collèges-asiles devinrent des écoles. D'abord on y fit des cours pour des élèves

(1) Cibrario. *Loc. cit.* II. 39.
(2) Guill. de Villeneuve. Les crieries de Paris (Treizième siècle). (Cité par Franklin. p. 20).
(3) A. Franklin. *Loc. cit.* 22-23.

externes ; puis on prit des pensionnaires. Mais, à la fin du XIVe siècle, le zèle s'attiédit, les fondations cessèrent et par suite des industriels ouvrirent des institutions appelées *pédagogies* (1). Dès lors les écoliers ou étudiants de Paris se classèrent en externes libres, fréquentant directement les cours universitaires et en élèves des collèges ou des pédagogies. Certains de ces écoliers, appelés *galoches*, étaient d'âge mûr, entre 30 et 40 ans, et comptaient 15 ou 20 ans d'études très peu laborieuses.

Être écolier, cela constituait un état social, auquel s'attachaient des privilèges très appréciables au Moyen âge. Ainsi le Prévôt de Paris n'avait pas le droit d'emprisonner un clerc, encore moins de l'exécuter pour crime. L'osait-il? alors l'Université protestait hautement et même se mettait en grève (2). L'Université de Paris, quoiqu'elle n'eût guère plus d'un millier d'étudiants, était alors une puissance et, jusqu'au XVIIIe siècle, les plans de Paris divisaient la ville en Cité, Ville et Université (3). L'Université s'appelait aussi la Cité philosophique, *Civitas philosophica*.

Le Moyen âge finit donc par avoir, mais sans division rigoureuse, trois degrés d'enseignement : les Petites écoles de grammaire donnaient l'enseignement primaire. L'enseignement secondaire était représenté par quelques collèges, dit *de plein exercice*, et par la *Faculté des arts*, la dernière des quatre Facultés universitaires, représentant la Théologie, le Décret, la Médecine et les Arts. Cette dernière, la Faculté des Arts, fit ménage avec la Faculté de Médecine, et s'installa avec elle dans un immonde local de la rue du Fouare. La salle des cours de ces deux facultés unies était une écurie infecte, où l'on se rendait, dès le matin, à six heures. Le professeur s'asseyait sur

(1) Franklin. *Loc. cit.* 30.
(2) *Ibid.* 36, 37, 38.
(3) *Ibid.* 46.

un escabeau ; quelques bottes de paille formaient sur le sol une jonchère pour les étudiants, qui écrivaient sur leurs genoux. L'hiver, trois ou quatre chandelles éclairaient le studieux réduit (1).

Après avoir suivi ces cours, pendant deux ans, on pouvait subir un examen dit de *déterminance* ; mais on y était admis, dès l'âge de quatorze ans. Une autre année menait à la *Licence* c'est-à-dire à la permission d'enseigner dans Paris et le monde tout entier. Le grade de *Maître* attestait seulement que le titulaire avait achevé ses études secondaires et ce grade était exigé pour être admis aux études de la Théologie, des Décrets, et de la Médecine (2). Or cet enseignement dernier et supérieur était donné par trois puissances : la très sacrée Faculté de Théologie, la très consultante Faculté des Décrets et la très salubre Faculté de Médecine, qui, toutes les trois, délivraient des diplômes de bachelier, de licencié et de docteur (3).

En France, cette organisation de l'Instruction publique, tout en se modifiant beaucoup dans les détails, dans les mœurs, en devenant plus savante et moins grossière, a persisté jusqu'à notre grande Révolution et je ne saurais entreprendre de faire ici l'histoire des lentes modifications, qui s'y introduisirent. Il est à remarquer cependant que la noblesse ne fréquentait guère toutes ces écoles : souvent les enfants de familles aristocratiques étaient élevés dans la maison paternelle ; quelquefois des gouverneurs les conduisaient aux cours de l'Université. Certains d'entre eux pourtant étaient mis au collège; mais alors des gouverneurs les accompagnaient, logeaient avec eux et ne les quittaient pas. Enfin, à ces jeunes gens de

(1) Franklin. *Loc. cit.* 165-166.
(2) *Ibid.* 169-178.
(3) *Ibid.* 173.

bonne famille on donnait ordinairement une éducation gymnastique, dont le commun des écoliers devait se passer : on leur apprenait l'équitation, l'escrime, la danse (1).

Pendant tout le Moyen âge, il y eut, malgré le désordre des mœurs et la pénurie matérielle et intellectuelle de l'enseignement, un grand zèle pour l'étude. Les difficultés à surmonter étaient pourtant très grandes. L'une des principales était la rareté et le prix élevé des livres, qui durèrent jusqu'à l'invention de l'imprimerie. Ce fut la cause du grand développement de l'enseignement oral et du crédit, que, par routine, on n'a cessé de lui accorder, alors qu'il aurait pu et dû rentrer dans des limites beaucoup plus étroites. De là date aussi l'habitude des dictées faites par les professeurs et qui, depuis bien longtemps, n'ont plus guère de raison d'être. Rares et précieux, les livres se léguaient par testament, s'enchaînaient aux tables dans les bibliothèques publiques. Dans certaines églises, un bréviaire commun était placé sous un grillage (2).

Divers ordres monastiques copiaient des manuscrits, de par la règle de leur ordre. Leur atelier de copie, le *scriptorium*, était presque un endroit sacré. Avant de se mettre à l'ouvrage, les moines copistes disaient une prière spéciale pour attirer sur le *scriptorium* les bénédictions de Dieu.

Copier des livres, des livres religieux ou bien pensants, c'était faire œuvre pie. On pensait même, que chaque lettre copiée rachetait un péché. Une légende raconte, qu'après la mort d'un moine, grand copiste et à la fois grand pécheur, son âme comparut devant le tribunal de l'Éternel. Là, les démons, d'un côté; les anges de l'autre,

(1) A. Franklin. *Loc. cit.* 131-132.
(2) *Ibid.* 59.

se la disputèrent. On se tira d'affaire en faisant le compte des lettres, que le moine avait copiées de son vivant. Vérification faite, et, après soustraction des péchés, il se trouva qu'il y avait un pauvre petit excédent d'une lettre; cela suffit pour faire pencher la balance: le moine fut absous et sauvé (1).

En Piémont, la commune de Verceil, dont j'ai déjà parlé, s'était engagée vis-à-vis de l'Université à entretenir deux copistes, afin que les écoliers pussent se procurer de bons exemplaires des traités de Théologie et de Droit civil et canonique (2).

Les méthodes d'enseignement étaient aussi très défectueuses. L'Université interdisait absolument l'usage de la langue française, même dans les *Petites-écoles*. Seules, les écoles primaires des pauvres, les *Écoles de charité*, se servaient du français. Jusqu'au XVII[e] siècle, le latin fut la seule langue usitée, dans les collèges et même en dehors des classes, aussi bien par les élèves que par le professeur. Même, à la fin du XVI[e] siècle, on enseignait encore en latin la grammaire française (3).

Chaque soir, nous dit Platter, on donnait aux enfants, qui apprenaient à épeler, deux mots latins, que, le lendemain, ils devaient savoir par cœur; puis, le samedi, il leur fallait réciter en récapitulant, tous les mots appris pendant la semaine (4). A un degré plus élevé, toujours d'après la même autorité, pour enseigner la langue grecque, neuf *baccalaurii* donnaient en même temps leurs leçons dans la même chambre. Comme il n'y avait pas encore de livres imprimés dans cette école (au XVI[e] siècle), les exercices de traduction étaient très compliqués.

(1) Orderic Vital. *Historia ecclesiastica*. Lib. III. cap. (Cité par Franklin, 63-64).
(2) Cibrario. *Loc. cit.* II. 39 (note 2).
(3) Franklin. *Loc. cit.* 226-228.
(4) Vie de Thomas Platter. XXIII.

D'abord le professeur devait dicter le morceau à traduire : puis il fallait, dit Platter, *distinguer*, sans doute bien séparer les mots ; puis enfin *construire*, sans doute expliquer, enfin traduire (1).

Dans les écoles élémentaires, où l'on enseignait le calcul, on se servit longtemps non de chiffres, mais de jetons, que l'on disposait par tas, par exemple, un pour les livres, un pour les sous, un troisième pour les deniers ; quand le nombre de sous faisait plus d'une livre, on ajoutait cette livre nouvelle au tas des livres anciennes. On écrivait encore les nombres avec des chiffres romains et l'usage des chiffres arabes ne se généralisa que vers le milieu du XVe siècle. Pour les opérations, on se servait ou du moins on finit par se servir de l'abaque et même d'un abaque perfectionné. Tout cela changea très lentement. En 1774, la méthode des jetons faisait encore concurrence à celle des chiffres (2). Enfin la religion paralysait toutes ces études si incomplètes. Dans l'enseignement supérieur, elle empêchait d'innover, de chercher, de penser. Dans l'enseignement inférieur, les maîtres étaient forcés d'agir comme instituteurs religieux ; il leur fallait faire le catéchisme, préparer à la Communion et à la Confirmation, inviter à entendre des messes quotidiennes, etc.

La brutalité de ces maîtres était grande et fort encouragée non seulement pendant le Moyen âge, mais bien plus tard. En 1708, l'*Instruction pour les maîtres des écoles chrétiennes* dit : « La verge est nécessaire ; elle produit la sagesse et il faut en user, lorsque la crainte et la douceur ont besoin de ce secours, etc. » (3). Cette méthode, d'ailleurs en parfait accord avec les préceptes bibliques, sévissait dans les collèges aussi bien que dans les écoles

(1) Vie de Platter (Genève 1862), 25.
(2) F. Legendre. *Traité de l'arithmétique par les jetons*. 1774.
(3) Cité par Franklin. 235.

élémentaires durant le Moyen âge et la Renaissance. On connaît l'amusant passage, où Rabelais critique à sa manière la saleté régnant dans les collèges et la brutalité des maîtres. Gargantua, de gigantesque stature, fait, en se peignant tomber des boulets, que l'artillerie du château de Vède lui avait tirés et qni étaient restés dans ses cheveux: « Ce que voyant, Grandgousier, son père, pensoyt que feussent poulx et luy dict : Dea, mon bon filz, nous as tu appourté jusques icy des esparviers de Montague? Je n'entendoys que là tu feisse résidence. Adoncques Ponocrates respondict: « Seigneur, ne pensez que je layes miz ou colliège de pouilleryе, qu'on nomme Montague, mieulx l'eusse voulu mettre entre les guenaulx de Saint Innocent pour lenorme cruaulté et villenye que iy ay congnu: car trop mieulx sont traictez les forcez entre les Maures et Tartares, les meurtriers en la prison criminelle, voyre certes les chiens en vostre maison, que ne sont ces malauctruz au dict collège. Et, si iestoys roy de Paris, le dyable memport si je ne mettoys le feu dedans et feroys brusler et principal et regens, qui endurent cette inhumainité deuant leurs yeulx estre exercée » (1). — Un peu plus tard, Montaigne parlera dans le même sens; comme nous le verrons bientôt (2).

Mais, dans toutes les classes de la société (j'épuise le sujet pour n'y plus revenir), la même brutalité était de règle. Les coups pleuvaient sur les enfants; c'était les « *Compelle intrare* » de l'éducation. La tradition s'en conserva jusqu'aux XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles. Ainsi, Marguerite de Valois fut fouettée énergiquement par ses précepteurs; d'Aubigné subit le même sort. Le roi de France payait au Collège de Navarre le prix d'une bourse destinée à être dépensée « en achapt de verges pour la

(1) Gargantua. Liv. I. ch. XXXVII.
(2) Essais. Liv. I. ch. 25.

discipline scolastique » (1). D'ailleurs princes et sujets étaient égaux devant les verges. Même Henri IV gronde Mme de Montglat, gouvernante du Dauphin, qui ne fouette pas assez son fils : « J'ay esté fort fouetté, écrit-il. C'est pourquoi je veulx que vous le faciés et que vous luy faciés entendre » (2). Dans son *Journal*, Héroard, médecin du Dauphin, en tenant registre avec une niaiserie, qui touche au sublime, de tous les faits, gestes et accidents quelconques intéressant le petit prince, note pieusement toutes les fessées administrées à son jeune et auguste client : en 1604, le Dauphin fut fouetté le 5 et le 18 mars ; le 27 et le 29 avril ; les 4, 8, 13 et 27 mai ; les 11, 12 et 13 juin ; le 28 août, le 5 septembre et le 23 octobre. Le 15 mai 1610 est une date mémorable. Ce jour là, Louis XIII est proclamé roi et prononce un discours au Parlement ; mais, le 17 septembre de la même année, « il est fouetté un peu serré ». Louis XIV et Louis XV furent fouettés, comme il convenait. La noblesse suivait naturellement des exemples venant de si haut. Au XVIII[e] siècle encore, le Marquis d'Argenson fut fouetté à dix-sept ans, au Collège Louis-le-Grand, durant sa seconde année de rhétorique (3), etc., etc. Si, comme le veut le proverbe, la tendresse pour les enfants se mesure aux coups, on doit convenir que les pères et les maîtres d'autrefois ressentaient pour l'enfance un amour, que l'on peut appeler violent.

IV. — *La valeur de l'éducation médioévale.*

En somme, rien n'est plus triste que toute cette pédagogie médioévale. Jamais système d'éducation ne fut à la

(1) Franklin. *Loc. cit.* 137-141.
(2) *Lettres et missives de Henri IV*. t. VII. p. 385 (cité par Franklin, 236).
(3) Franklin. *Loc. cit.* 237-241.

fois plus faux et plus incomplet. De l'éducation physique, il n'est même pas question; elle se fait, comme elle peut, et, au point de vue de l'hygiène aussi bien que de la morale, le milieu dans lequel doivent vivre les écoliers est horrible. L'éducation intellectuelle, l'instruction, à laquelle on a seulement pensé, est tout aussi vicieuse. Elle est purement mnémonique; il ne s'agit pas de stimuler l'intelligence et de lui donner, comme aliment, un savoir sérieux et solide. La science proprement dite est à peu près bannie de l'enseignement. Des mots, des mots et de niaises subtilités doivent suffire. Tout ce pseudo-savoir est purement traditionnel et imposé. Les livres saints sont au-dessus de toute critique, même respectueuse. La science laïque est représentée par quelques écrivains de l'antiquité, dont on apprend servilement le texte. Quintilien, Platon, Aristote surtout, jouissent d'une autorité presque égale à celle qu'on accorde aux Pères de l'Église; il sont tenus pour infaillibles. La sophistique règne; seulement elle est devenue la scholastique. Ce que l'on admire surtout, c'est l'art d'argumenter dextrement, d'avoir toujours à son service, pour défendre une proposition quelconque, des arguments à foison; que ces arguments soient de nulle valeur, il n'importe. On tient qu'il n'y a d'autre vérité que la vérité révélée et l'on a presque perdu l'habitude de penser. Tout le système d'éducation semble combiné pour émousser l'intelligence et fausser la raison. Si l'Europe n'en a pas été abêtie pour jamais, c'est que, grâce au petit nombre des écoles, surtout des écoles inférieures, la masse de la population échappait à tout enseignement et vivait dans une ignorance profonde, mais relativement salutaire. On s'abuserait en croyant que ce lamentable état de choses finit avec le Moyen âge historique. Nous allons voir, qu'avec quelques atténuations il a persisté jusqu'aux temps modernes.

CHAPITRE XIX

L'éducation dans les temps modernes

Sommaire

I. *L'éveil de l'esprit critique* (XV[e] et XVI[e] siècles). — Vice fondamental de l'enseignement médioéval. — Les critiques d'Agricola. — Erasme. — Les idées de Luther sur l'éducation. — L'éducation de Gargantua dans Rabelais. — Le duel de Ramus avec le système d'éducation scolastique. — Les critiques de Montaigne. — II. *L'éducation au XVII[e] siècle.* — Les critiques de Milton. — L'abbé Fleury. — Gassendi. — Descartes. — L'éducation des femmes jugée par Mlle de Scudéry. — Fénelon éducateur. — Les vues de Rollin. — Le système pédagogique de Coménius. — Les idées de Locke sur l'éducation. — III. *La pédagogie au XVIII[e] siècle.* — Jean-Jacques-Rousseau et l'*Emile.* — Comment il entend l'éducation des femmes. — Condillac. — La Mettrie et d'Holbach. — Diderot. — La Chalotais. — IV. *Les écoles, du Moyen âge à la Révolution.* — Les écoles élémentaires cléricales. — L'ordre scolaire des Jéromites. — La pédagogie des Jésuites. — Le libéralisme des Oratoriens. — L'abbé de la Salle et les écoles chrétiennes des Ignorantins. — Les *Petites* écoles de Port-Royal. — Les écoles *réales* en Allemagne.

I. *L'éveil de l'esprit critique* (XV[e] et XVI[e] siècles).

Le tableau sommaire, que j'ai tracé de l'éducation médioévale, suffit à en faire ressortir les très graves défauts, qui tenaient, les uns à la grossièreté même des mœurs, les autres à un irrémédiable vice d'origine. L'écroulement de l'empire romain, l'invasion des barbares dans les provinces impérialement civilisées par Rome d'abord, puis moralement assujetties au clergé et aux fonctionnaires, déchaîna une sorte d'anarchie. Les populations, habituées à vivre en tutelle, ne savaient plus ni se dé-

fendre contre la brutalité de leurs nouveaux maîtres, ni se recréer une suffisante organisation sociale. D'elles-mêmes, elles n'auraient pas institué des écoles nouvelles pour remplacer les anciennes. Nous avons vu, comment le clergé et l'empereur Charles s'acquittèrent de cette indispensable tâche ou du moins la commencèrent. Ces nouveaux établissements scolaires eurent un vice originel: celui d'être avant tout des écoles cléricales, même alors que des laïques y enseignaient. Nous avons entendu Charlemagne lui-même plaider en quelque sorte les circonstances atténuantes, auprès du haut clergé, quand il l'engageait à fonder des écoles, et aussi un pape, un grand pape, déclarer hautement qu'enseigner la Grammaire, c'était commettre un péché. Pendant tout le Moyen âge, l'effort pour instruire et s'instruire fut considérable ; mais il fut paralysé par l'étroitesse du domaine intellectuel dans lequel il était permis de se mouvoir. Une orthodoxie rigide barrait le chemin à toute investigation hardie, dans les établissements d'instruction supérieure ; quant à l'enseignement primaire, toujours très insuffisant, il se donnait sous l'œil même de l'autorité ecclésiastique. Tout progrès était donc impossible. L'instruction était purement mnémonique et invariablement la même. L'éducation scolaire se bornait à des exercices d'écureuil en cage. Que, même durant les jours les plus obscurs du Moyen âge, le néant d'un pareil système d'enseignement ait dû frapper quelques bons esprits, la chose est certaine ; mais les blâmes ont dû rester discrets et il n'en est guère parvenu jusqu'à nous. Pourtant, à la fin du Moyen âge, un pédagogue hollandais, Agricola (né à Groningen en 1443) a formulé quelques critiques et quelques vues saines, qui sans doute lui étaient communes avec les bons esprits de son temps et qui nous ont été conservées : « On voulait, écrit-il à un ami, me confier une école (à Anvers) ; c'est une affaire trop difficile et trop ennuyeuse. Une école

ressemble à une prison : ce sont des coups, des pleurs et des gémissements sans fin. Si une chose a, pour moi, un nom contradictoire, c'est l'école. Les Grecs l'ont appelé « *Schola* », loisir, récréation, et les Latins *ludus litterarius*, jeu littéraire ; mais il n'y a rien qui soit plus éloigné de la récréation et du jeu. Aristophane l'a nommée « φροντιστήριον », c'est-à-dire lieu de souci, de tourment, et c'est là la dénomination qui lui convient le mieux » (1). Agricola veut que le maître ne soit ni un théologien, ni un rhéteur; que la philosophie morale ne se tire pas seulement d'Aristote, de Cicéron, de Sénèque, mais aussi des faits de l'histoire (2). Il conseille de lire avec soin, mais de ne pas trop se fatiguer pour éclaircir les passages obscurs, dont souvent on trouve, sans aucun effort, l'explication plus loin ; car un jour en éclaire un autre (3). Agricola est évidemment un précurseur de la Réforme et déjà il place très haut l'étude de la Bible. Il nous montre aussi, qu'au XV[e] siècle l'école était encore un lieu de géhenne.

Un très célèbre élève d'Agricola, Erasme, a exprimé avec plus d'ampleur les idées de son maître. Erasme fait aussi des écoles de son temps un affreux tableau. Selon lui, la classe sociale des grammairiens (des grammatistes) est la plus disgraciée des Dieux : « Toujours affamés et malpropres dans leurs écoles ; que dis-je, des écoles ? ce sont plutôt des *laboratoires* ou mieux encore des galères et des lieux de supplices. Au milieu d'un tas d'enfants, ils meurent de fatigue, sont assourdis par le vacarme, asphyxiés par la puanteur et cependant, grâce à moi, (c'est la Folie qui parle), ils se croient les premiers des hommes. Sont-ils contents d'eux-mêmes, quand d'une voix et d'un air terribles, ils épouvantent leurs marmots

(1) Jules Paroz. *Histoire de la pédagogie*. 89.
(2) *Ibid*. 90.
(3) *Ibid*. 91.

tremblants, les déchirent à coups de férule, de verges, de fouet, etc., etc., ! » (1). Erasme se raille aussi des prédicateurs cicéroniens, qui, avec une inconsciente sottise, imitent servilement leur modèle. A Rome, raconte-t-il, il a entendu l'un d'eux appeler le pape Jules II, « *Jupiter optimus maximus* », lui dire, qu'il avait dans la main la triple foudre, parler de Curtius, de Cécrops, d'Iphigénie ; tout cela à la veille de Pâques (2). Il conseille à ces bavards de renoncer à leur imitation servile, de s'assimiler les bons auteurs. La scholastique lui semble absurde : « Après trois ans données à la Grammaire, dit-il, l'enfant est jeté dans la sophistique, la dialectique, les suppositions, les ampliations, les restrictions, les expositions, les résolutions, les énigmes et labyrinthes des questions et tous les mystères de la Théologie (3) ». Il veut, que, comme l'abeille, on recueille le nectar des plantes pour le transformer en un produit tout autre, ayant son arome à lui (4). On doit, pense-t-il, préférer aux études purement littéraires les connaissances *réelles*, l'histoire, la géographie, l'histoire naturelle, etc. (5).

Luther plaida la même cause, mais avec une véhémence bien plus fougueuse : « Nous sommes, écrivit-il, à l'aurore de la vie nouvelle ; car nous commençons à recouvrer la connaissance des créatures, que nous avions perdue depuis Adam (6) ». Le dernier mot de la phrase gâte un peu la pensée très juste, exprimée par Luther ; il nous ramène à la Bible et à l'excessive vénération pour ce livre sacré, c'est-à-dire ne propose guère à l'esprit asservi qu'un esclavage. Là est le point faible de la *Réforme* et de ses apôtres. Pourtant, au fond, Luther est un esprit

(1) Erasme. *Eloge de la Folie*. 147-148. (Edition Jouaust. 1876)
(2) Dialogue *Ciceronianus sive de optimo dicendi genere*.
(3) G. Compayré. *Doctrines de l'éducation en France*. t. 125.
(4) Dialogue *De pronunciatione*.
(5) J. Paroz. *Hist. univers. de la pédagogie*. 96.

sain et les idées, qu'il a lancées, sur la nécessité des écoles, sur la méthode pédagogique, etc, sont souvent marquées au bon coin : « Assez longtemps, dit-il, nous avons croupi dans l'ignorance et la corruption ; assez et trop longtemps nous avons été « les stupides Allemands » ; il est temps qu'on se mette au travail (1) »... « Il s'agit de s'occuper de l'éducation de notre jeunesse, si nous voulons être utiles à notre peuple et à nous tous. On dépense tant d'argent pour des arquebuses, des routes, des digues et tout ce qui concerne l'utilité publique ; pourquoi ne ferait-on pas de même pour élever nos enfants et former de bons maîtres d'école ? » — D'abord il faut cultiver les langues, le Latin, le Grec et l'Hébreu ; « elles sont le fourneau de l'esprit, les vases renfermant les vérités religieuses, etc. ». Mais, continue-t-il, les écoles sont nécessaires, indépendamment de toute considération religieuse. « Quand il n'y aurait ni âme, ni ciel, ni enfer, encore serait-il nécessaire d'avoir des écoles pour les choses d'ici-bas... ». Selon lui, « l'instruction n'est pas moins nécessaire aux laïques qu'aux ecclésiastiques» .— « Il nous faut en tous lieux des écoles pour nos filles et nos garçons, etc. » Pourtant Luther maintient encore les enfants au régime du Latin ; mais il ne veut pas qu'on les surcharge de trop bonne heure en leur enseignant en outre l'Allemand, le Grec et l'Hébreu. Les langues ne sont pas tout : « Si j'avais des enfants, ajoute-t-il, je voudrais qu'ils apprissent, non pas seulement les langues et l'histoire, mais encore le chant, la musique et les mathématiques ». Enfin il demande, que l'on crée de bonnes bibliothèques et des librairies ; mais il lui faut des livres de choix ; les mauvais livres sont bons à jeter au fumier et il recommande la Bible, en Latin, en Grec, en Hébreu

(1) *Lettre du Docteur Luther aux conseillers des Etats Allemands pour les engager à fonder des écoles chrétiennes.* (Cité par J. Paroz).

et en Allemand, même en d'autres langues. Pour lui, la Bible est évidemment le Livre des livres. Il y ajoute pourtant les classiques, poètes et orateurs, les ouvrages traitant de la grammaire, des arts libéraux, du droit, de la médecine, etc., les chroniques et les histoires ; enfin il réclame encore de bons livres populaires.

Avec une grande justesse il proteste contre l'inintelligent emploi du temps dans les écoles : « N'est-il pas évident pour tout le monde, qu'un adolescent peut aujourd'hui apprendre en trois ans plus de choses que n'en savaient autrefois toutes les universités et tous les monastères?... On a vu des jeunes gens étudier vingt ans selon les anciennes méthodes et arriver à peine à balbutier un peu de Latin sans rien connaître de leur langue maternelle » (1). Au sujet des punitions corporelles, Luther est tiraillé entre son bon sens et les textes bibliques, qui recommandent un large usage de la verge. Pourtant il reconnaît, que « l'enfant intimidé par de mauvais traitements reste irrésolu dans toutes ses actions. Celui, dit-il, qui a tremblé devant son père et sa mère, tremblera toute sa vie, devant le bruit d'une feuille soulevée par le vent » (2).

On commençait à éprouver le besoin de réformer la pédagogie médioévale encore à peu près intacte. Un compatriote et contemporain de Luther, W. Ratich proteste contre la coutume invétérée de l'enseignement purement mnémonique: « Ne faites rien apprendre par cœur. La récitation de mémoire outrage la nature et la raison. Il ne faut confier à la mémoire que ce qui lui parvient par le canal de l'intelligence » (3).

Cette révolte des penseurs contre la grossièreté de l'enseignement traditionnel, la barbarie de la discipline

(1) Cité par G. Compayré *in Hist. critiq. des origines de l'éducation*. I. 151.

(2) J. Paroz. *Loc. cit.* 115-116.

(3) *Ibid.* 201.

scolaire et l'inintelligence des méthodes était générale à l'époque de la Renaissance. En France, Rabelais, Ramus, Montaigne font chorus à Erasme et à Luther. On sait avec quelle verve et quelle largeur d'esprit, Rabelais a critiqué le vieux système d'éducation, en mettant en regard de ces inintelligentes méthodes celle que Pantagruel adopta pour faire de son fils Gargantua un être robuste, intelligent et instruit. Si connu que soit ce chapitre de Rabelais, je ne saurais me dispenser d'en citer ici quelques fragments. — Gargantua fut d'abord mis entre les mains de précepteurs acoquinés aux méthodes traditionnelles. La première instruction lui fut donnée par un docteur sophiste, Thubal Holoferne, qui, en y mettant le temps nécessaire, cinq ans et trois mois, lui apprit l'alphabet, si bien que l'élève le pouvait réciter par cœur à rebours. Il lui apprit aussi à écrire, mais en caractères gothiques, et il lui faisait écrire lui-même ses livres. Puis le maître lui lut le traité *De modis significandi*, avec tous les commentaires, et l'élève l'apprit si bien, en y mettant seulement un peu plus de dix-huit ans et onze mois, qn'à l'examen, « au coupelaud », il le rendoit par cueur à revers « et qu'il prouvait sur ses doigts à sa mère que *De modis significandi non erat scientia* » : car Gargantua parlait déjà latin. — Puis « ung aultre vieux tousseux » lui *lut*, c'est-à-dire lui enseigna, une demi-douzaine de doctes traités écrits en latin. — Gargantua étudiait avec un grand zèle; mais plus il travaillait plus il devenait « fou, niays, resueux et rassoté ». A la fin, son père s'en inquiète et consulte un ami, lequel lui affirme qu'il vaut beaucoup mieux ne rien apprendre que de tels livres sous de tels précepteurs; « car leur scavoir n'estoit que besterie et leur sapience n'estoit que moufles, abastardissant les bons et nobles esperitz et corrumpant toute fleur de jeunesse ». Un enfant de douze ans, Eudémon, élevé d'après une méthode toute contraire et pendant deux ans seulement,

éclipse absolument le pauvre Gargantua tant par le savoir que par le naturel, l'aisance des manières, le franc et libre langage, si bien que Gargantua, humilié et déconfit, « se print à plorer comme une vache ».

La confrontation des enfants achevée, on confia Gargantua à Ponocrates, professeur d'Eudémon, avec mission de réparer le mal. Ponocrates commence par nettoyer le cerveau de son nouvel élève en lui administrant une dose d'ellébore et il lui fait ainsi oublier tout ce qu'il a appris. Après quoi on reprend tout sur de nouveaux frais, mais en mêlant intimement l'enseignement à la vie quotidienne, en remplaçant les abstractions par les choses elles-mêmes. — D'abord, au saut du lit, lecture pieuse « de la divine Escripture ». Les mœurs du temps imposent à Rabelais cette concession ; mais il se reprend aussitôt avec une inconcevable hardiesse. Ici il faut citer. « Après la matinale lecture du divin Livre, Gargantua s'en « allait es lieux secretz, faire excrétion des digestions naturelles. Là son précepteur repetoyt ce qu'avoit esté leu, luy exposant les points plus obscurs et difficiles ». Après ce petit travail d'exégèse dans un moment et un lieu si irrespectueusement choisis, ce ne sont que lectures, fournissant des sujets de conversations et suivies de jeux, d'exercices en plein air. Le repas fournissait au maître et à l'élève des thèmes pratiques pour des dissertations familières sur le pain, le vin, l'eau, le sel, les viandes, les fruits, etc. Chemin faisant, on en rapprochait les passages appropriés des auteurs anciens.

Après les repas, des cartes scientifiques servaient à apprendre l'arithmétique en jouant, surtout à en donner le goût et aussi celui de la géométrie, de l'astronomie, de la musique. Puis on chantait, on faisait de la musique instrumentale. Venaient ensuite des exercices d'écriture, mais d'écriture romaine, aussitôt suivis d'une gymnastique variée. On s'exerçait à l'équitation, à la voltige, au

maniement des armes, à la lutte, à la natation, à soulever des haltères, etc. Après ces exercices, on faisait une promenade botanique et on contrôlait par l'observation directe ce qu'ont dit des plantes les auteurs anciens. Le soir, on étudiait le ciel. — Les jours de pluie, on sciait du bois, on battait du blé, on visitait les ateliers, les boutiques; on allait entendre les leçons publiques, les plaidoiries des avocats, les sermons évangéliques, etc. Une fois par mois, Ponocrates menait son élève à la campagne, pour tout un jour, tantôt à Gentilly, ou à Boulogne, ou à Montrouge ou au pont de Charenton, ou à Vanves, ou à St-Cloud, et, toute la journée, on s'ébaudissait à l'aise à rire, à chanter, à se vautrer dans les prés, à chercher des nids, à pêcher des écrevisses, etc. Ce jour-là, ni livres, ni lectures, mais on causait librement et l'on émaillait l'entretien de passages de Virgile, de Pline, de Caton, d'Hésiode, surtout de ce qui avait trait à l'agriculture; quelquefois on traduisait ces passages en vers français, en rondeaux, en ballades. — En résumé, dans ces pages à la fois bouffonnes, charmantes et profondes, Rabelais s'est attaché à prendre juste le contrepied de l'éducation scolastique, dogmatique, métaphysique, abstraite et grossière à la fois, que, depuis Charlemagne et à travers tout le Moyen âge, on avait infligée à la jeunesse, et qui visait, très maladroitement d'ailleurs, à remplir le cerveau de notions indigestes sans s'occuper du corps.

Rabelais s'était borné à des critiques littéraires et de verve. Peu après lui, un contemporain, Ramus, engagea intrépidement contre l'éducation scolastique, une lutte, qui, on le sait, finit par lui coûter la vie. — Ce fut une noble figure que celle de Pierre de la Ramée, dit Ramus, petit-fils de charbonnier, fils de paysans, qui, tout enfant encore, fit, à deux reprises et à pied, le voyage de Picardie à Paris pour y chercher les moyens de s'instruire; puis, une troisième fois, à l'âge de douze ans, y revint de nouveau,

s'engagea, comme domestique, au service d'un riche écolier du Collège de Navarre et, assuré par ce moyen de ne pas mourir de faim, put enfin suivre régulièrement les cours de la Faculté des Arts. Le jour, Ramus servait son maître; la nuit, il étudiait courageusement, et, plus tard, il eut le droit de dire de lui-même: « J'ai subi pendant des années la plus dure servitude, mais mon âme est toujours demeurée libre ; elle ne s'est jamais vendue ni dégradée » (1). Dans son discours d'installation, comme professeur au Collège de France, il écrivait encore : « Je n'ai jamais considéré la pauvreté comme un mal... Je ne suis pas de ces Péripatéticiens, convaincus qu'on ne saurait faire des grandes choses, si l'on n'a point de grandes richesses » (2).

Ramus est entièrement d'accord avec Rabelais sur la valeur de l'éducation d'alors : « Quand je vins à Paris, dit-il, je tombé ès subtilitez des sophistes et m'apprit-on les arts libéraux par questions et disputes sans m'en montrer jamais un seul autre profit ni usage » (3)... Dans les argumentations, dit-il, il fallait battre son adversaire par un argument quelconque, bon ou mauvais : « Les catégories d'Aristote étaient, comme une balle, qu'on livrait à nos jeux d'enfants et qu'il fallait regagner par nos cris, quand nous l'avions perdue » (4). Le robuste bon sens de Ramus se révolta à tel point contre tant d'absurdité, qu'à l'âge de 21 ans, pour soutenir son examen de maître-ès-arts, il prit pour thèse la proposition suivante : « *Quæcumque ab Aristotele dicta essent commentitia esse* »; soit: « Tout ce qu'a dit Aristote n'est que fausseté ». Il entendait la logique abstraite et sophistique d'Aristote et il soutint sa thèse, en argumentant pendant tout un jour

(1) Ch. Waddington. *Vie de Ramus*. 21.
(2) *Ibid.* 18.
(3) *Ibid.* 23.
(4) *Ibid.* 24.

contre une armée d'ergoteurs (1). Mais, pour la philosophie d'alors, Aristote était une sorte de Père de l'Église; l'attaquer, c'était se déclarer hérétique ; aussi le scandale fut énorme, mais ne déconcerta point Ramus, qui disait hardiment : « Quand ce serait mon propre père, qui m'aurait enseigné ces erreurs, je ne les combattrais pas avec moins de force et de persévérance » (2). En tout temps, ces actions hardies coûtent cher; aussi cet excès d'audace déchaîna contre Ramus des années de persécutions, de procès, d'attaques violentes. Finalement un arrêt de François Ier, le Père des Lettres, supprima les ouvrages où le philosophe avait osé soutenir ses opinions malsonnantes (Les *Dialecticæ Institutiones* et les *Aristotelicæ animadversiones*) et défense lui fut faite de les enseigner en public (3). Les adversaires de Ramus auraient voulu bien davantage et, dans une supplique au Roi, ils sollicitèrent sa Majesté, au nom de son amour pour les lettres, de condamner aux Galères l'homme, qui avait attaqué « sans retenue et avec une grossière ignorance Aristote, Cicéron et Quintilien » (4). Ce fut seulement sous le règne de Henri II, qu'une décision royale rendit à Ramus la liberté de parler et d'écrire en philosophe (5); mais on sait comment la Saint-Barthélemy lui ferma la bouche pour jamais. Cette destinée finale, Ramus l'avait pressentie, quand après avoir, dit-il, employé plusieurs années à désapprendre ce qu'il avait appris, il publia ses *Aristotelicæ animadversiones*. Dans ce traité, après avoir représenté Aristote, comme un sophiste, un imposteur, un impie; ses disciples, comme des barbares, et leurs disputes comme de ridicules bavardages, il écrivait : « Pour

(1) Ch. Waddington. *Vie de Ramus*. 28.
(2) Ch. Waddington. *Loc. cit.* 29.
(3) *Ibid.* 50.
(4) *Ibid.* 57.
(5) *Ibid.* 67.

détruire ces repaires de sophistes, c'est une mort intrépide et glorieuse, qu'il faut accepter au besoin » (1). Cette mort vint pour Ramus ; mais elle laissa subsister les « repaires » et, un peu plus tard, un autre écrivain, de volonté moins forte, mais d'esprit plus souple, Montaigne, en recommença la critique. Après bien d'autres, je citerai quelques extraits tirés de l'admirable lettre de l'auteur des *Essais* à la comtesse Diane de Foix sur « l'Institution des enfants ».

Montaigne est tout à fait de l'avis de Ramus sur le néant de la philosophie contemporaine : « C'est grand cas, écrit-il, que les choses en soient là en notre siècle, que la philosophie soit, jusqu'aux gens d'entendement, nom vain et fantastique, qui se trouve de nul usage et de nul prix, par opinion et par effet. Je crois que ces ergotismes en sont cause, qui ont saisi ses avenues ». Pour. les écoles de son temps, Montaigne éprouve un sentiment d'horreur : « Cette police de la plupart de nos collèges m'a toujours déplu. On eût failli, à l'aventure, moins dommageablement, s'inclinant vers l'indulgence. C'est une vraie geôle de jeunesse captive. Arrivez-y sur le point de leur office ; vovs n'oyez que cris et d'enfants suppliciés et des maîtres enivrés de leur colère. Quelle manière pour éveiller l'appétit envers leur leçon, à ces tendres âmes et craintives, de les y guider d'une trogne effroyable, les mains armées de fouets ! »... « C'est un bel et grand agencement sans doute que le Grec et le Latin, mais on l'achète trop cher »... « Il n'y a que d'allécher l'appétit et l'affection ; autrement on ne fait que des ânes chargés de livres ; on leur donne à coups de fouet en garde leur pochette pleine de science, laquelle pour bien faire, il ne faut pas loger chez soi ; il la faut épouser ». — Montaigne ne veut pas qu'on se borne à de simples exercices de

(1) Ch. Waddington. *Loc. cit.* 36.

mémoire : « Qui demanda jamais à son disciple ce qui lui semble de la rhétorique et de la grammaire, de telle ou telle sentence de Cicéron ? On nous les plaque en la mémoire toutes empennées, comme des oracles, où les lettres et les syllabes sont de la substance de la chose. Savoir par cœur n'est pas savoir »... « On ne cesse de criailler à nos oreilles, comme qui verserait dans un entonnoir ; et notre charge, ce n'est que redire ce qu'on nous a dit ». — Pour convenablement élever le fils de Diane de Foix, Montaigne conseille à sa mère de choisir un précepteur « qui ait plutôt la tête bien faite que bien pleine » ; qui fasse « goûter les choses » à son élève. « Je ne veux pas, dit-il, qu'il invente et parle seul ; je veux qu'il écoute son disciple parler à son tour ». — « Qu'il ne lui demande pas seulement compte des mots de sa leçon, mais du sens et de la substance » — « Qu'il lui fasse tout passer par l'étamine et ne loge rien en sa tête par simple autorité et à crédit. Les abeilles pillotent deçà delà les fleurs ; mais elles en font après le miel, qui est tout leur ; ce n'est plus thym, ni marjolaine ». — Surtout Montaigne veut qu'on s'occupe du caractère, qu'on rende l'enfant plus sage et meilleur. « Après on l'entretiendra de ce que c'est que logique, physique, géométrie, rhétorique et la science, qu'il choisira, ayant déjà le jugement formé, il en viendra bientôt à bout ». — « On nous apprend à vivre, quand la vie est passée ». — « Nous voyons encore qu'il n'est rien si gentil que les petits enfants de France ; mais ordinairement ils trompent l'espérance qu'on a conçue et, hommes faits, on n'y voit aucune excellence. J'ai ouï tenir à des gens d'entendement, que ces collèges où on les envoie, de quoi ils ont foison, les abrutissent ainsi » (1). Toutes ces observations, toutes ces critiques de l'auteur des *Essais* sont d'une pénétrante justesse.

(1) Essais. Ch. XXV, *passim*.

Montaigne les a formulées, il y a plus de trois siècles, et il est triste de constater que, sauf en ce qui a trait aux châtiments corporels, elles s'appliquent encore dans une trop large mesure à l'éducation de notre temps.

II. — *L'éducation au XVIIe siècle.*

Pourtant, si les réformes pédagogiques ne se réalisaient pas encore au XVIe siècle, l'esprit critique s'était éveillé et ne pouvait plus se rendormir. Pour les penseurs du siècle suivant, la cause était jugée et la pédagogie médioévale condamnée. A part l'enseignement primaire, dont on se préoccupait d'ailleurs assez peu, l'inanité de l'instruction donnée dans les collèges et les universités éclatait pour tous les yeux clairvoyants. Sur le vide de la scholastique, sur les vicieuses méthodes d'enseignement, l'accord était fait. On commençait même à se demander, si les langues sacro-saintes, le Latin et le Grec, devaient tenir dans l'instruction la place considérable, qui leur était attribuée ; s'il était bien de négliger entièrement la langue maternelle. En Angleterre, Milton formula nettement l'opinion, que professaient sur l'éducation d'alors tous les esprits libres de son temps : « Nos premières années, dit-il, sont perdues dans l'ennui des écoles et des universités à n'apprendre que des mots ou bien des choses tellement futiles qu'elles valent moins que l'ignorance... Nous employons sept à huit ans de notre vie à acquérir misérablement et avec ennui tout juste autant de Grec et de Latin que l'on pourrait en apprendre avec aise et plaisir en une année (1). En France, l'abbé Fleury est à peu près du même avis : « La scolastique, dit-il, cette manière de philosopher sur les mots et les pensées sans

(1) Issaurat. *Pédagogie*. 482.

examiner les choses en elles-mêmes » (1). Selon Gassendi, « la philosophie, qui s'enseigne dans les universités, est une philosophie de théâtre, dont un homme de cœur ne saurait s'accommoder » (2). Descartes fait chorus : « J'ai été nourri aux lettres dès mon enfance et, pour ce qu'on me persuadoit que par leur moyen on pouvoit acquérir une connaissance claire et assurée de tout ce qui est utile à la vie, j'avois un extrême désir de les apprendre. Mais sitôt que j'eus achevé tout ce cours d'études, au bout duquel on a coutume d'être reçu au rang des doctes, je changeai entièrement d'opinion ; car je me trouvois embarrassé de tant de doutes et d'erreurs, qu'il me sembloit n'avoir fait aucun profit, en tâchant de m'instruire, sinon que j'avois découvert de plus en plus mon ignorance. Et néanmoins j'étois en l'une des plus célèbres écoles de 'Europe (Ecole des Jésuites de la Flèche) » (3).

L'éducation des femmes, à en croire Mademoiselle de Scudéry, était au XVII[e] siècle plus lamentable encore, bien entendu, l'éducation des filles de bonne maison. On en faisait « des diseuses de grands mots et de petites choses » ; on mettait dix ou douze ans à leur apprendre à danser : « La plupart, dit M[elle] de Scudéry, pensent qu'elles ne doivent jamais rien savoir, sinon qu'elles sont belles ; et ne doivent rien apprendre, sinon à se bien coiffer » (4).

Les critiques du temps avaient donc constaté le mal ; quelques pédagogues, timidement réformateurs, indiquèrent les remèdes. Fénelon, célèbre, mais à tort, surtout comme éducateur des filles, a formulé quelques bons préceptes pour l'éducation enfantine en général. « Avant que les enfants sachent entièrement parler, on peut les

(1) Issaurat. *Loc. cit.* 141.
(2) *Ibid.* 107.
(3) Descartes. *Discours sur la Méthode.*
(4) Issaurat. *Loc. cit.* 135.

préparer à l'instruction. On trouvera peut-être que j'en dis trop ; mais on n'a qu'à considérer ce que fait l'enfant qui ne parle pas encore. Il apprend une langue, qu'il parlera bientôt plus exactement que les savants ne sauraient parler les langues mortes. Mais qu'est-ce qu'apprendre une langue ? Ce n'est pas seulement mettre dans sa mémoire un grand nombre de mots ». — Il recommande de laisser affermir les organes, de ne point presser l'instruction, de suivre et d'aider la nature, de profiter de la curiosité des enfants pour leur donner des leçons de choses. Un moulin, des moissonneurs, une boutique de marchand ou d'artisan, etc., serviraient à leur dire ce que c'est que le pain, l'agriculture, l'industrie, etc.. Les enfants étant très enclins à l'imitation, il importe de ne leur offrir que de bons modèles. Il faut les laisser jouer et mêler l'instruction au jeu, leur montrer une sagesse riante. Ne pas trop appuyer sur le ressort de la crainte : « Une âme menée par la crainte en est toujours plus faible ». Ne pas toujours menacer sans châtier, mais châtier moins qu'on ne menace. — Les éducations ordinaires ont selon lui un grand défaut : « On met tout le plaisir d'un côté et tout l'ennui de l'autre ; tout l'ennui dans l'étude, tout le plaisir dans les divertissements » (1).

Dans son *Traité des études*, le « bon Rollin » émet aussi quelques sages pensées. Rollin veut qu'on étudie la langue maternelle et avec un soin particulier. Il demande qu'au lieu de commencer l'étude du Latin par des thèmes, on le fasse par la lecture des auteurs (2). Le but des maîtres, ce n'est pas de surcharger la mémoire de leurs élèves, de l'encombrer de dates et de faits historiques, ni de leur apprendre à faire des thèmes, des vers, des amplifications en Latin ou en Grec, ni de les dresser

(1) Fénelon. *Education des filles*. Passim.
(2) Rollin. *Traité des études*. Liv. II.

à construire des syllogismes ou des figures de géométrie; c'est de les accoutumer à un travail sérieux; c'est de leur faire aimer les sciences et de leur en faire sentir le prix (1). Les enfants sont dissemblables ; il faut se garder de les vouloir assujettir indistinctement à une règle uniforme et prendre la peine d'étudier individuellement leur génie et leur caractère. Point de soufflets; point de coups: le maître ne doit punir que pour corriger et la passion ne corrige point.

Mais tous ces pédagogues français restent encore beaucoup trop dans le domaine des généralités. Un éducateur étranger, Jean Amos Coménius, de Moravie, joignit la pratique à la théorie, enseigna lui-même et rédigea des livres scolaires; enfin il combina tout un système pédagogique, où il distingue quatre degrés d'études: 1° l'École maternelle; 2° l'École populaire; 3° le Gymnase; 4° l'Université. Il veut une école maternelle dans chaque famille, une école populaire dans chaque commune, un gymnase dans chaque ville et une université dans chaque État ou province (2). Durant les six premières années, leçons de choses, exercices physiques, acquisition de notions pratiques, inspirées par le milieu physique et social. Tous les enfants iront ensuite à l'école primaire, où ils recevront une première instruction, mais dans leur langue maternelle: « Enseigner une langue étrangère à un enfant, qui ne connaît pas sa langue maternelle, c'est apprendre à monter à cheval avant de savoir marcher » (3). Dans l'*École Latine* (le gymnase), on enseignera quatre langues et les sept arts libéraux (Grammaire, physique, mathématiques, morale, dialectique, rhétorique). L'université doit représenter l'universalité des connaissances; enfin une *École*

(1) Rollin. *Loc. cit.* Liv. XIII.
(2) J. Paroz. *Loc. cit.* 205.
(3) Paroz. *Loc. cit.* 207-208.

des Écoles devrait relier entre eux tous les savants du monde (1). Pour enseigner les langues, Coménius préconise une méthode, que, de nos jours, on commence à employer dans divers pays, mais que notre Université française dédaigne encore. Il ne veut pas, que l'on commence l'étude d'une langue par la grammaire, mais bien par l'acquisition de son vocabulaire. Le fond, le matériel des mots, doit précéder la grammaire, qui n'est que la forme (2).

Dans ses *Pensées sur l'éducation des enfants*, Locke recommande aussi, pour apprendre les langues étrangères, une méthode identique à celle de Coménius. Avant tout, il veut qu'on étudie la langue maternelle, mais toutes les autres, y compris le Latin, doivent s'apprendre comme on a appris la première, en entendant parler et en parlant soi-même. Par la grammaire on ne saurait apprendre aucune langue. C'est en jouant, que l'enfant doit se familiariser avec la lecture. Qu'on lui mette entre les mains un dé à facettes multiples, sur chacune desquelles sera inscrite une lettre; il s'habituera à les nommer à mesure qu'elles apparaîtront par le jet du dé. Puis viendra l'épellation, etc. Locke, qui n'a été que précepteur de grande maison, ne s'occupe guère des écoles; mais déjà il conseille, pour les jeunes nobles, l'éducation rustique, que plus tard J.-J. Rousseau a mise à la mode. S'occuper de l'âme, pense-t-il, est très bien; mais le corps a pourtant quelque importance. Qu'on habitue l'enfant à la dure, aux intempéries; qu'il fasse de l'escrime, de l'équitation, etc. Qu'on lui enseigne, outre les langues, l'arithmétique commerciale, la géométrie, la chronologie, l'histoire, le droit civil et la philosophie naturelle, qu'il divise en physique et métaphysique, etc. On ne

(1) *Ibid.* 208-209.
(2) *Ibid.* 212-213.

forcera pas à coups de bâton les enfants à travailler; on leur en inspirera le goût. Surtout on leur inculquera l'horreur du mensonge. Si l'on se voit obligé de recourir aux punitions corporelles, on les fera administrer par un domestique, pour que l'enfant ne prenne pas les parents en haine (1).

Les pensées, opinions, plans de réforme pédagogiques, qu'ont exprimés ou élaborés les auteurs du XVII[e] siècle, résument certainement un courant de sourde réaction contre l'éducation inepte ou barbare du Moyen âge et du XVI[e] siècle, contre cette éducation traditionnelle, dont l'esprit et les procédés dominaient encore durant le XVII[e] siècle. Pendant le siècle philosophique, le XVIII[e], ce mouvement de protestation, cet appétit de réformes, se manifestèrent avec bien plus d'éclat et se généralisèrent. Ce fut surtout, on le sait, en France et chez les Encyclopédistes, que s'accentuèrent avec le plus de hardiesse et de bonheur, cette protestation contre les abus du passé et ce besoin de radicales réformes.

III. — *La pédagogie au XVIII[e] siècle.*

En ce qui touche à la pédagogie, le plus célèbre des novateurs théoriques a été l'auteur de l'*Émile*, J.-J. Rousseau, qui n'ayant jamais élevé d'enfants, pas même les siens, a, de toutes pièces, construit un système ou plutôt une philosophie pédagogique, où des vues justes, déjà formulées par Locke, côtoient de grossières erreurs; car on ne peut fonder rien de solide sans l'expérience. Les idées du « Philosophe de Genève » sont tellement connues, que je ne m'y arrêterai pas longtemps. L'*Émile* commence d'ailleurs par une profession de foi, base de tout le système de Rousseau, et, qui, aujourd'hui que les

(1) Paroz. *Loc. cit.* 216-226. — Issaurat. *Pédagogie*. 152-154. (Passim).

très nombreuses variétés du genre humain nous sont bien connues, ne peut plus guère que nous faire sourire. Je veux parler de la fameuse sentence: « Tout est bien sortant des mains de l'auteur des choses; tout dégénère entre les mains de l'homme », proposition absurde, qui est seulement la généralisation de la fable édénique. Rousseau s'efforce donc de ramener son élève idéal à cette nature primitive et soi-disant parfaite, que d'ailleurs il ne peut connaître, et il en résulte une pédagogie faite de quelques vues justes, de lieux communs humanitaires et d'abstractions métaphysiques, qui s'épanouissent surtout dans la célèbre Profession de foi du vicaire savoyard. En somme, l'*Émile* est plutôt une thèse fantaisiste qu'un système sérieux d'éducation; c'est une œuvre d'imagination, dont l'auteur s'était fait de l'enfant une conception idéale, *à priori*, et aussi fausse que celle de son sauvage primitif, orné de toute les vertus natives. Pourtant l'*Émile* exerça une très utile influence, mais surtout parce qu'il était une éloquente révolte contre l'éducation à la fois chrétienne et scolastique, instituée en Europe depuis le Bas-Empire chrétien; contre cet absurde pédagogie, si préoccupée d'obscurcir scolastiquement la raison, qu'elle en avait tout à fait oublié le corps. La voix de Locke, réclamant déjà pour cet indispensable substratum de l'âme chrétienne, n'avait guère été entendue. Celle de Rousseau le fut davantage et elle amorça une réforme urgente, mais qui est encore bien loin d'être réalisée, particulièrement en France. Certes Rousseau a raison, quand il s'écrie: « Des choses! des choses!... Nous donnons trop de pouvoir aux mots »; quand il dit, que « le grand secret de l'éducation est de faire que les exercices du corps et ceux de l'esprit servent toujours de délassements les uns aux autres ». Mais il est insensé de vouloir, que l'enfant n'apprenne qu'une seule langue avant l'âge de quinze ans, quand, de toute évidence, l'en-

fance est l'âge d'élection pour acquérir sans effort la connaissance des langues. De même il est absurde de proscrire l'histoire, de vouloir qu'on apprenne la géographie sans cartes et seulement par les voyages. Et que dire des maximes générales, suivant lesquelles on devrait considérer l'homme qui médite, comme un animal dépravé; les peuples les moins cultivés, comme les plus sages; ne pas donner d'éducation au pauvre, qui n'en a pas besoin, etc., etc. (1).

La *Sophie* de Rousseau n'a pas plus de réalité que son *Émile*; et que penser de la manière dont il conçoit l'éducation des femmes? « La femme est faite spécialement pour plaire à l'homme »..... « Toute l'éducation des femmes doit être relative aux hommes. Leur plaire, leur être utile, se faire aimer et honorer d'eux, les élever jeunes, les soigner grands, les conseiller, les consoler, leur rendre la vie agréable et douce: voilà les devoirs des femmes dans tous les temps et ce qu'on doit leur apprendre dès leur enfance » (2).

D'autres penseurs du XVIIIe siècle ont, plus et mieux que Rousseau, critiqué la vieille pédagogie et indiqué ce que devrait être une éducation rationnelle. — Condillac, précepteur de princes, veut qu'on s'occupe moins des mots; qu'on exerce l'enfant à penser, à observer, à voir juste: qu'avec lui on récapitule en abrégé l'histoire générale de l'évolution intellectuelle; qu'on prenne les sociétés à l'origine et qu'on suive les progrès si lentement accomplis, des arts et des connaissances (3). La Mettrie conseille à l'éducateur de ne pas devancer la raison de l'enfant, d'en suivre pas à pas les progrès, de n'imprimer dans le cerveau de l'élève que des vérités évidentes (4).

(1) *Émile*. Passim. — *Pédagogie*. Ch. XXII.
(2) *Émile*. Livre V. (Passim).
(3) Résumé par Issaurat (*Pédagogie*) 189, 191, 193.
(4) La Mettrie. *Traité de l'âme*.

D'Holbach critique, à son tour, cette éducation routinière, n'enseignant que des langues mortes, une philosophie ténébreuse et des opinions qui rendent l'esprit faux; cette éducation si défectueuse, que, pour devenir un être raisonnable, un jeune homme bien élevé doit oublier tout ce qu'il a appris (1); surtout il s'occupe de l'éducation morale, si complètement sacrifiée à l'éducation intellectuelle. Le grand Diderot constate, que, de son temps, l'Université est encore aussi gothique que celle de Charlemagne. Il critique la *Faculté des Arts*, où, pendant six ou sept ans, on étudie, sans les apprendre, deux langues mortes, où l'on s'encombre la mémoire des subtilités d'Aristote, où l'en s'habitue à ergoter (2). Il demande que des petites écoles soient ouvertes à tous les enfants du peuple et qu'ils y trouvent des maîtres, des livres et du pain. Il réfute la théorie d'Helvétius, cette théorie trop peu abandonnée même de nos jours, et suivant laquelle le cerveau de tous les enfants est une table rase, où l'on peut construire ce que l'on veut. Il y a, dit-il, dans l'espèce humaine, la même variété d'individus que dans l'espèce canine: chacun a son allure et son gibier. Sans cela, en prenant et élevant d'une manière convenable cinq cents nouveau-nés, on en devrait faire à coup sûr cinq cents hommes de génie (3).

Enfin, à la veille de la Révolution, la Chalotais attaque encore le système d'éducation resté debout malgré toutes les critiques antérieures, ce système construit pour un petit nombre et qui impose à tous le Latin et le Grec, dont ils n'ont que faire (4). — Quel a été le résultat pratique de toutes ces attaques, à la fois si vives et si justes,

(1) D'Holbach. *Système social.*
(2) Diderot. *Plan d'une Université pour le gouvernement de Russie*, etc.
(3) Diderot. *Réfutation d'Helvétius.*
(4) La Chalotais. *Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse* (1763).

contre l'imbécile pédagogie traditionnelle? C'est ce qui nous reste à examiner.

IV.— *Les écoles, du Moyen âge à la Révolution.*

Dans mon rapide examen des doctrines pédagogiques, du Moyen âge à la Révolution Française, je ne me suis guère intéressé qu'aux idées. Il importe de voir, au moins sommairement, ce qu'a été la réalité pendant cette longue période. Il s'en faut qu'elle ait progressé du même pas que les doctrines. En fait, la tradition chrétienne et scolastique n'a guère cessé de dominer dans toutes les écoles publiques de l'Europe, pendant que les pédagogues et les philosophes critiquaient ou fulminaient à vide. Pourtant on voit le nombre des écoles populaires augmenter à mesure que la classe populaire sort de plus en plus du servage ou en est moins accablée. Au XVe siècle, les écoles élémentaires sont encore partout entre les mains ou sous la férule du clergé. L'ordre scolaire des Jéromites s'était fondé au XIVe siècle (1330-1340) et s'était répandu dans les Pays-Bas et l'Allemagne; partout il avait ouvert des écoles, mais essentiellement religieuses et dans lesquelles on enseignait l'étude de la Bible, la lecture, l'écriture, les Évangiles, les Épîtres de S. Paul, les Actes des Apôtres; ni sciences, ni littérature; car cela n'était d'aucune utilité pour la piété (1). Au XVIe siècle, les partisans du passé s'inquiètent et les Jésuites deviennent la milice intellectuelle de l'Église attaquée par la Réforme protestante. L'ordre de Loyola élabore alors un plan d'études, mais particulièrement destiné aux classes dirigeantes et combiné pour leur enseigner un savoir habilement subordonné à la religion, qui doit être la base et le sommet, le centre et l'âme de toute étude, de toute éducation.

(1) J. Paroz. *Loc. cit.* 85-86.

Pourtant, dans les écoles des Jésuites, on tâche de répondre aux besoins du temps. Les pieux éducateurs s'efforçent de s'attacher leurs écoliers, d'en faire la conquête morale. Ils prohibent encore l'usage de la langue maternelle et la remplacent par le Latin, mais enseigné comme une langue vivante. Leur morale pédagogique est toute particulière et la fin lui fait facilement oublier les moyens. On s'attache à connaître les élèves par la confession; on lit leurs lettres; même on encourage la dénonciation (1). Dans ce système cauteleux et bénin, presque tout est à réprouver, sauf pourtant l'effort pour gagner la confiance de l'élève, devenir son ami et ne pas lui donner une instruction aride jusqu'à en être rebutante, comme il arrive trop souvent dans les écoles laïques.

Après les Jésuites et un peu pour leur faire concurrence, les Oratoriens entreprirent aussi « d'enseigner chrétiennement la philosophie, la grammaire, les langues, etc. ; ils remplacèrent Aristote par Platon; puis acceptèrent même Descartes. En somme, ils représentèrent le libéralisme très timide, que peut tolérer l'Eglise (2); mais ce sont encore des maîtres à l'usage des riches. A la fin du XVII[e] siècle, l'abbé de la Salle fonda, pour le peuple, les *Ecoles chrétiennes*, si nombreuses aujourd'hui encore. La Règle de l'Ordre interdit aux frères d'enseigner le Latin, que les frères ne doivent pas apprendre pour eux-mêmes : ils l'ignorent par obligation, d'où leurs noms d'Ignorantins (3). — Sur ce point, d'ailleurs, ils ne faisaient que continuer les Jansénistes de Port Royal, qui les avaient devancés en fondant leurs *Petites Ecoles*, dispersées en 1660. Chacun des professeurs jansénistes n'avait sous sa direction que six élèves et on ne s'était pas imposé de réglementation rigoureuse pour l'emploi

(1) J. Paroz. *Loc. cit.* 131-144.
(2) Issaurat. *Loc. cit.* 113.
(3) J. Paroz. 165. etc.

du temps. Suivant les jours, les saisons, les circonstances, on allongeait soit la durée des études soit celle de la récréation (1). En résumé l'enseignement janséniste fit effort pour être un peu moins religieux et un peu plus humain que l'enseignement traditionnel.

Durant le XVIIIe siècle, d'importantes innovations s'essayèrent en Allemagne : on y fonda des écoles dites *réales*, c'est-à-dire se donnant pour mission d'enseigner non plus une pseudo-science purement verbale et oratoire, mais la connaissance *réelle* des choses. Les premières écoles *réales* s'ouvrirent à Halle, en 1739 et l'on y professait l'arithmétique, la géométrie, l'astronomie, la géographie universelle, le dessin, l'agriculture, l'anatomie, l'hygiène, l'histoire, etc, etc. Ces écoles se multiplièrent et l'on y joignit des cours industriels et des collections diverses. Cette fois, la pédagogie oratoire et sophistique était complètement vaincue et éliminée ; mais seulement dans ces quelques écoles. En dehors d'elle, le vieil esprit obscurantiste dominait toujours.

En somme et jusqu'à la fin du siècle dernier, l'antique système pédagogique, datant de bien loin, de l'époque où le Christianisme victorieux devint religion d'Etat dans l'Empire d'Orient, ce système anti-rationnel et anti-humain, a persisté quand même, malgré les protestations isolées, les critiques véhémentes, même malgré quelques essais individuels ou partiels d'innovations raisonnées. La Révolution française a-t-elle eu enfin raison de ce passé tenace ? Quelles réformes sérieuses ont été réalisées et où l'ont-elles été. Enfin quelle doit être la pédagogie future ? Je vais essayer de répondre à toutes ces questions.

(1) J. Paroz. *Loc. cit.* 154-156.

CHAPITRE XX

PASSÉ, PRÉSENT ET AVENIR DE L'ÉDUCATION

Sommaire

I. *Le passé.* — L'élevage et l'éducation des jeunes dans le règne animal. — L'éducation maternelle chez les animaux. — Le dressage des animaux domestiques. — Fâcheux résultats de l'éducation brutale. — Douceur de l'éducation chez les races humaines inférieures. — L'éducation spontanée et militaire — Les initiations. — L'enfantine mentalité des primitifs. — L'éducation du caractère chez les sauvages. — Le dressage industriel et l'éducation guerrière dans les monarchies barbares. — L'éducation cléricale au Pérou et au Mexique. — L'éducation morale dans l'ancienne Perse. — Les concours mnémoniques en Chine. — L'éducation libre à Athènes et à Rome. — La pédagogie autoritaire du Christianisme. — II. *Le présent.* — Du Moyen âge à la Révolution. — Les rapports de Rolland, Talleyrand, Condorcet, Lakanal. — Les grandes Ecoles spéciales fondées par la Convention. — L'Universalité centralisée par Napoléon I. — Les vices du système. — L'éducation en Angleterre. — Fondation spontanée des écoles. — Enseignement surtout bourgeois et aristocratique. — Les universités. — L'enseignement d'Etat en Allemagne. — Relative autonomie des universités. — L'instruction en Amérique. — Spontanéité des fondations et richesse de leurs dotations. — La coéducation. — L'université de Palo Alto. — Les écoles à Boston. — Les collèges. — L'esprit pratique des méthodes. — III. *La pédagogie future.* — Les phases de l'évolution pédagogique. — Les méthodes. — La pédagogie ascétique du Christianisme. — L'éducation physique des Anglo-Saxons. — Difficulté de la culture morale. — Le pénitencier d'Elmira. — Puissance de l'éducation morale. — La démoralisation par l'argent. — Le *Décalogue du dollar.* — Future organisation de l'éducation intellectuelle. — Nécessité d'un incessant progrès pédagogique.

I. — *Le passé.*

Encore une fois, notre long voyage à travers le genre humain est achevé. Dans ce volume, il s'agissait d'exposer ce que les hommes de tous les temps, de toutes les races et de tous les pays avaient fait ou imaginé pour donner à leurs enfants une éducation quelconque. Fidèles à notre méthode ordinaire, nous avons procédé à notre enquête en nous conformant à la gradation hiérarchique des races. Même, avant de nous mettre sérieusement en route, nous avons tenu à jeter un coup d'œil sur le monde animal. Notre exploration pédagogique a donc les caractères d'une lente ascension, partant de la bête pour arriver aux races humaines les mieux douées. Il s'agit aujourd'hui de conclure ; mais auparavant et pour condenser nos renseignements, il convient de récapituler très succinctement ce qu'ils nous ont appris d'essentiel, puis de jeter un rapide coup d'œil sur la pédagogie contemporaine, actuelle. Enfin, nous essayerons de dégager l'avenir en profitant de l'expérience passée et présente.

Nous avons vu les animaux supérieurs, qu'ils soient invertébrés ou vertébrés, s'occuper avec zèle non seulement de l'élevage, mais aussi du dressage des jeunes. Sous ce rapport même, les femelles des mammifères soignent et chérissent leur progéniture peut-être avec moins de dévouement que les fourmis ouvrières et stériles n'en prodiguent à la jeune génération destinée à leur succéder. Mais, chez les vertébrés et surtout les mammifères, l'observation nous est plus aisée que chez les insectes, et nous voyons les parents, d'espèces très diverses, dresser leurs petits et les initier, en leur prêchant d'exemple, aux pratiques les plus indispensables pour le genre de vie qui les attend. C'est là l'éducation naturelle. L'éducation artificielle, que l'homme impose à certains animaux, nous a permis, d'autre part, de constater la merveilleuse puis-

sance d'un dressage méthodique, suffisamment continué et appliqué à un certain nombre de générations. Sous l'influence de cette éducation artificielle, les animaux subissent de vraies métamorphoses ; par elle on voit des instincts innés, invétérés, puisqu'ils résultent des conditions mêmes dans lesquelles a évolué l'espèce, s'annihiler, céder la place à de nouvelles habitudes, artificielles cette fois, et qui pourtant peuvent devenir héréditairement transmissibles. Par quels procédés l'homme parvient-il ainsi à bouleverser les empreintes lentement inscrites dans les centres nerveux des animaux ? Très simplement, par un judicieux mélange de bons et de mauvais traitements, de douceur et de contrainte. Ce qui importe dans ce dressage artificiel, c'est une suffisante continuité ; mais, dans ces faits d'éducation imposée aux animaux, l'expérience signale un abus à éviter: le danger d'une correction trop brutale (1).

Sans doute il faut bien faire fléchir la résistance de l'élève ; mais il importe de ne pas briser complètement sa volonté, sinon la méchanceté sourde et sournoise remplace la rébellion ouverte ; en somme l'animal n'est pas ainsi moralement assoupli et conquis : il est seulement vaincu et dépravé. Ces actes de dressage violent sont particuliers à l'homme. Dans l'éducation, que les animaux donnent à leurs petits, ils n'usent guère de punitions corporelles ; ils procèdent patiemment, par l'exemple donné et en s'adressant surtout au penchant à l'imitation, que le jeune animal possède aussi bien que nos enfants. Dans notre pédagogie humaine, les excès d'autorité, les abus de la force sont si communs que nombre de nos éducateurs gagneraient à s'inspirer un peu de la pédagogie animale.

Chez les races humaines inférieures, moins éloignées

(1) Brehm, *Mammifères*, 315 (Dressage du cheval au Paraguay).

de l'animalité que les races civilisées, la douceur est aussi de règle dans l'éducation des enfants ; jamais les parents ne gênent leur liberté ; jamais ils ne les châtient. Certains même, comme les Peaux-Rouges, s'en font une règle absolue de conduite. Dans leur opinion, frapper un enfant, c'est le dégrader, risquer de briser son caractère (1) ; et pourtant tous les primitifs donnent à leurs enfants une éducation pratique, assez complexe et variée. Aux garçons, les pères enseignent à chasser, à pêcher, à fabriquer eux-mêmes leurs armes ; aux filles, les mères apprennent à faire tous les travaux domestiques et autres qui leur seront imposés plus tard ; certains arts industriels sont aussi du domaine féminin et se doivent apprendre, comme la fabrication des vêtements et celle de divers ustensiles. Mais tout cela s'enseigne doucement, par l'exemple, et même tout d'abord par l'imitation, par le jeu. Pourtant les primitifs sont d'habitude enclins à la violence, impulsifs, peu maîtres d'eux-mêmes. A quoi faut-il attribuer chez eux cette pédagogie si clémente ? Peut-être à la très longue durée de l'allaitement, que la grossièreté et la rareté des substances alimentaires forcent à prolonger pendant plusieurs années et qui, par conséquent, rattache sans transition brusque la première éducation aux soins maternels, instinctivement et si largement prodigués au nouveau-né, chez l'homme comme chez l'animal.

Néanmoins cette douceur pédagogique n'empêche pas, dans les sociétés primitives, que les enfants ne soient considérés comme la propriété absolue des parents, qui en peuvent disposer à leur gré, même les mettre à mort au moment de leur naissance, s'ils n'en veulent pas supporter la charge. Au contraire, une fois acceptés, les enfants sont rarement rudoyés ; mais il faut ajouter qu'on

(1) Brehm, *Mammifères*, 315.

les protège très peu. Mélanésiens, nègres d'Afrique, Peaux-Rouges, etc., laissent leurs enfants se tirer d'affaire à leurs risques, apprendre, à peu près seuls, à marcher, même à nager, s'exposer aux intempéries, aux accidents. De ce régime résultent nécessairement chez les petits sauvages un développement physique et intellectuel plus précoce que chez nos enfants civilisés et aussi une sélection, qui de bonne heure fait disparaître les faibles : dans l'état sauvage, la débilité ne saurait guère se tolérer; il faut de toute nécessité que chaque membre du clan soit apte à jouer son rôle dans la vie sociale, à s'acquitter des dures obligations qui lui incombent.

Cette première éducation des enfants est surtout pratique, utilitaire; elle n'a d'autre but que de les dresser au genre de vie de leur race : elle a donc surtout un caractère physique. Néanmoins le côté moral et intellectuel de l'éducation n'est pas aussi totalement négligé qu'on pourrait le croire, surtout quand on est encore à la phase sociale du clan communautaire et de la tribu républicaine. Alors, comme en Australie par exemple, une fois l'éducation utilitaire donnée par l'enseignement des parents, par l'imitation de ce que font les adultes, imitation qui prend surtout la forme de jeux, les jeunes gens ne sont admis dans les classes des hommes qu'après une initiation souvent sévère, qui est à la fois une épreuve, ce que nous appellerions un examen, et aussi un complément d'instruction. On essaie l'habileté des jeunes gens à la chasse, leur force de volonté, leur résistance aux fatigues, leur endurance à la douleur. C'est à ce moment aussi, qu'on les perfectionne dans les danses, les opéras-ballets du clan, qu'on leur communique les légendes, les superstitions, auxquelles la petite société attache de l'importance.

La différence des races s'accuse dans ces éducations. Chez les Peaux-Rouges, on visait surtout à fortifier la

vigueur du caractère, la roideur de la volonté, l'amour de la guerre, la haine des ennemis héréditaires ; chez les Polynésiens, le côté sensitif, artistique, avait pris le pas ; on s'attachait à meubler la mémoire de poésies, de légendes traditionnellement conservées et transmises par une classe de bardes, qui en avait le dépôt.

Notre enquête pédagogique au sujet des primitifs nous a aussi renseignés sur leur constitution mentale et nous avons pu constater que leur mode de penser est tout à fait enfantin ; qu'une seule de leurs facultés, la mémoire, a acquis un certain développement, mais qu'elle ne peut garder d'autre souvenir que celui des faits concrets. Quant à l'intelligence, elle est chez eux très débile et surtout absolument inapte à l'abstraction. Mais, en raison même de l'étroite analogie entre la mentalité du sauvage et celle de l'enfant civilisé, ces quelques observations sont de haute importance pour la pédagogie scientifique. Une autre particularité mentale, commune aussi à l'homme primitif et à l'enfant des races civilisées, c'est la difficulté de fixer l'attention. A ce moment de l'évolution sociale ou individuelle, il n'y a nulle tenue dans l'esprit et toute application intellectuelle aboutit promptement à la fatigue et à l'incapacité de penser.

Tel est, à très grands traits, le tableau sommaire de la pédagogie primitive et aussi le bilan psychique des races humaines encore incultes. Le caractère de cette éducation des premiers âges, c'est d'être instinctivement utilitaire, de préparer, en dehors de toute théorie, l'individu à l'existence qui l'attend, de lui en rendre familiers les dangers et les fatigues ; sous ce rapport, l'éducation primitive est particulièrement physique. Son côté moral consiste à tremper la volonté, à fortifier le caractère et l'endurance à la douleur. Sur ce point, l'éducation des Peaux-Rouges, par exemple, avait accompli de véritables merveilles, en vulgarisant l'hé-

roïsme, un héroïsme qui littéralement se riait du martyre.

Aussi longtemps que les sociétés humaines ne dépassèrent point le stade de la tribu républicaine, et même, sauf exception, celui de la petite monarchie, l'éducation resta ainsi simple, utilitaire et spontanée ; mais, durant le stade de la grande monarchie, elle prit un autre caractère. A ce moment de l'évolution sociale, on voit partout l'éducation devenir à la fois autoritaire, théocratique et plus intellectuelle. Les anciens empires de l'Amérique centrale nous offrent dans toute sa rudesse première ce nouveau système d'éducation. Il s'agit alors de façonner des foules asservies, despotiquement gouvernées par un monarque déifié, qui se solidarise avec un clergé organisé et une aristocratie héréditaire. Pour la foule prolétarienne, un dressage industriel et religieux suffit, et, au Mexique, on le lui donnait déjà dans des écoles cléricales, qui complétaient l'éducation familiale. Mais pour les classes supérieures l'éducation est plus complexe et elle est dispensée par des prêtres, parfois même, au Mexique du moins, dans des internats.

Mais, dans ces empires de l'ancienne Amérique, on n'était pas encore très éloigné de la sauvagerie primitive, et l'éducation physique n'avait pas cessé d'être tenue en estime ; car la guerre était toujours la grande occupation sociale et elle exigeait que l'homme eût assez de force physique et morale pour supporter la douleur et braver le danger. Tel était le but, que se proposait la rigoureuse éducation imposée aux jeunes nobles et que terminait une douloureuse initiation, survivance évidente de la pédagogie peau-rouge.

L'ethnographie comparative montre, que le système d'éducation usité dans l'ancienne Amérique centrale n'est pas spécial au Pérou et au Mexique ; il y marque simplement le début d'une phase, par laquelle ont passé toutes les civilisations développées, celle de la pédagogie

autoritaire, la seule que puissent admettre les monarchies absolues. A peu près partout cet enseignement émané d'en haut a un caractère théocratique et clérical. Mais c'est un fait sociologique de première importance que cet accaparement de l'éducation par le clergé. Il a été général et sans doute était fatal; puisque, seuls ou à peu près, durant les phases antérieures de l'évolution sociale, les prêtres primitifs, les sorciers, les féticheurs avaient eu le loisir de se former un certain bagage intellectuel ; mais cette mainmise du clergé sur l'éducation a lourdement pesé sur le développement ultérieur de la civilisation générale. Quand les prêtres, organisés en caste ou en classe, ne se contentèrent plus d'être les truchements autorisés des puissances invisibles, mais furent devenus les dépositaires attitrés de tout ce que l'on possédait de science, ils adultérèrent le savoir laïque en le mariant étroitement à la mythologie. Or, par essence même, les croyances religieuses prétendent à l'immobilité; elles tiennent à être des dogmes supérieurs à tout examen, et, en s'alliant trop intimement avec elles, la science laïque tend fatalement à se cristalliser; tout changement, par suite tout progrès, lui deviennent interdits. Partout l'enseignement donné par des prêtres est autoritaire, et toujours il s'adresse surtout à la mémoire machinale ; on le doit recevoir et retenir sans examen ni discussion, comme un ordre d'en haut.

Tel a été le caractère de la pédagogie dans les grandes monarchies historiques de l'antiquité : en Égypte, en Chaldée, dans l'Inde, en Judée et chez les Arabes. Dans toutes ces vieilles civilisations, nous voyons la religion étouffer la science, détourner les esprits de l'observation ou fausser celle-ci, faire, par exemple, que l'astronomie reste la très humble servante de l'astrologie. — Un autre très grave inconvénient de cette éducation cléricale, c'est de dédaigner, même de supprimer l'éducation physique,

de préparer non pas à la vie réelle mais à une existence chimérique, à la vie future. Seule, la Perse ancienne avait conservé pour sa jeunesse noble l'entraînement gymnastique et aussi l'éducation morale, ce que Xénophon appelle « l'enseignement de la justice »; mais, à l'époque de la *Retraite des dix mille*, cette éducation n'était déjà plus qu'une survivance, le legs d'une civilisation disparue.

Les civilisations de longue durée laissent ainsi derrière elles des empreintes, qui les continuent et les rappellent longtemps après qu'elles ne sont plus. C'est ce qui est arrivé pour les grandes monarchies despotiques et théocratiques de l'antiquité. Leur pédagogie autoritaire, dogmatique, mnémonique, machinale, dépourvue de pensée, s'est longtemps survécue à elle-même, alors pourtant qu'elle n'était plus obligatoire, et il en est encore ainsi chez les Mongols lamaïques, chez les Indous, chez les Musulmans. Au moins, dans ces diverses contrées, le système clérical d'éducation est-il resté d'accord avec l'esprit des religions dominantes ; mais il est un grand pays où l'effet a totalement et triomphalement survécu aux causes : ce pays c'est la Chine. Là, il n'existe plus de religion officielle, car le Confucianisme n'est qu'une philosophie à l'usage des lettrés ; l'éducation est absolument laïque, mais n'en est pas moins restée entièrement routinière et machinale ; ce n'est plus guère qu'une sorte de ronron verbal, traditionnellement consacré et transmis.

Cette pédagogie chinoise ne cultive que la mémoire seule ; elle ne recommande que l'imitation du passé et, pour trier et tirer de la foule les esprits d'élite, elle n'a su imaginer que l'absurde système des concours mnémoniques, c'est-à-dire l'exagération de l'antique pédagogie cléricale, un moyen sûr de donner le pas à la banalité sur l'originalité et d'atrophier ce qui peut encore rester à une nation de virilité intellectuelle.

Dans notre antiquité historique, deux pays, la Grèce et Rome, ont seuls échappé au funeste embrigadement des esprits par les rois et les prêtres.

Durant leur période glorieuse, Rome et Athènes ont pu se développer librement sans subir le joug d'une éducation bornée et dogmatique. Or la Grèce a été l'institutrice de l'Occident, et nous admirons encore les créations artistiques et intellectuelles de son souple et fin génie. Beaucoup moins heureusement douée du côté de l'esprit, Rome aurait pu pourtant grandir à l'école de la Grèce; mais elle s'épuisa en incessantes conquêtes, qui firent sa fortune politique et causèrent sa ruine sociale; finalement elle adopta surtout le mauvais côté de la pédagogie hellénique: la rhétorique et la sophistique, qui, l'une et l'autre d'ailleurs, servirent à la propagation du Christianisme, dès qu'il fut devenu une puissance.

Avec le triomphe définitif de la religion du Christ, l'antique système d'éducation autoritaire et cléricale reprit une nouvelle vie et recommença son œuvre néfaste. Nous lui devons la stérilisation intellectuelle de l'Europe pendant tout le Moyen âge et une bonne partie de l'histoire moderne. La Renaissance elle-même, suscitée par le ferment hellénique, n'a constitué qu'un affranchissement des plus incomplets. Chez une très petite minorité d'esprits d'élite, elle a stimulé la curiosité intellectuelle; mais elle n'a modifié sensiblement ni le système d'éducation en vigueur, ni le général asservissement de la raison.

On est en droit de dire, que, jusqu'à la Révolution française, la pédagogie médiœvale a régné en Europe sans encombre, du moins sans modifier notablement ses méthodes. Tranquillement elle a continué à inculquer aux jeunes esprits des doctrines dogmatiques et une science tronquée, à leur inspirer l'admiration des mots et le dédain des faits, à s'encombrer jusqu'à l'excès des langues mortes, à délirer avec la vieille scholastique. Mais

le mal est-il enfin enrayé? Sommes-nous fondés à croire et à dire que cette éducation surannée et calculée non pour affranchir et stimuler les esprits, mais pour les asservir et les engourdir, est enfin morte et disparue à jamais? Hélas ! Il est trop tôt pour chanter victoire. Oui! Le mal est atténué au moins en acuité; il s'en faut qu'il soit guéri. Même il est à craindre, que, dans les pays centralisés, comme le nôtre, la multiplication des écoles, toutes conçues sur un plan uniforme et où les méthodes pédagogiques se ressentent encore beaucoup trop des traditions médiœvales, n'ait répandu et généralisé ce mal atténué.

II. — *Le présent.*

Les grands vices de l'ancien système d'instruction étaient, à tous les degrés scolaires, l'abus des exercices purement mnémoniques, l'insuffisance de l'élément scientifique, représenté presque uniquement par les mathématiques dans les écoles supérieures, l'importance accordée à la philosophie scolastique, qu'il eût été si avantageux de supprimer, l'oubli complet de toute éducation physique, enfin l'illusion de croire à l'efficacité d'une instruction morale, purement verbale et prenant son point d'appui sur des subtilités métaphysiques, c'est-à-dire sur le néant: tout cela a moins disparu qu'il ne semble. Quant à l'organisation des écoles, elle a bravement pris en France le contrepied du raisonnable, en imposant l'uniformité, c'est-à-dire en rendant presque impossible tout progrès pédagogique.

L'éducation médiœvale, toute serve qu'elle fût de l'Eglise, restait encore relativement libre, en ce qui concernait la fondation et l'organisation des collèges et universités. Ces établissements se créaient là où le besoin s'en faisait sentir et étaient à peu près autonomes. Leur indépendance se restreignit à mesure que, grâce aux pa-

tients efforts des légistes et des rois, la centralisation du Bas-Empire fut réinstaurée en France. Déjà l'on voit Henri IV considérer l'Université de Paris comme sa chose, et lui imposer une organisation sous le titre suivant, qui est très expressif: « Lois et statuts de l'Université, faits et promulgués par l'*ordre* et la *volonté* du très chrétien et très invincible roi de France et de Navarre, Henri IV ».

Ces lois et statuts d'ailleurs ne font guère que consacrer et régulariser l'enseignement traditionnel (1). A partir de ce moment l'idée de faire de l'instruction publique un vaste service administratif, réglé par le pouvoir central, grandit dans l'esprit des gouvernants. Déjà, en 1762, dans un rapport au Parlement de Paris, Rolland demande que Paris devienne le « chef-lieu de l'enseignement public » (2). Mais ce fut surtout durant la période révolutionnaire que ces projets dictatoriaux prirent corps. En 1791, dans son rapport à la Constituante, Talleyrand trace à peu près le plan de notre Université actuelle : enseignement distribué à tous, mais non obligatoire ; une école primaire gratuite par canton ; des écoles secondaires dans les chefs-lieux d'arrondissement; dans les principaux chefs-lieux, des écoles spéciales préparant aux diverses professions ; à Paris, un Institut national pour l'élite des intelligences (3). En 1792, autre rapport, cette fois de Condorcet, à la Législative. L'organisation proposée se rapproche beaucoup de celle de Talleyrand. Sur un point seulement, Condorcet est novateur ; aussi a-t-il prêché dans le désert. Il veut que les filles soient traitées exactement comme les garçons, qu'elles reçoivent la même instruction, et dans des écoles

(1) G. Compayré. *Hist. crit. des doct. de l'éducation*, t. II. 402, etc.

(2) *Ibid.* 237.

(3) *Ibid.* t. II. 264-265.

communes (1). C'était trop hardi pour son temps et même pour le nôtre. Un peu plus tard (1793), le projet de Lakanal, qui fut adopté, divisa l'école primaire en deux sections, l'une pour les filles, l'autre pour les garçons. — Enfin (1794), la Convention fonda, et c'est, nous dit-on, son titre de gloire, les grandes écoles spéciales : l'Ecole centrale, l'Ecole normale, le Conservatoire des arts et métiers, etc. (2). Toutes ces créations, œuvres de révolutionnaires pourtant, sont organisées d'après le mode monarchique. On les a instituées de toutes pièces, d'après des conceptions a *priori*, et imposées à la population.

Les révolutionnaires avaient amorcé le système d'une organisation centralisée de l'instruction publique. Le régime était impérial dans son essence ; aussi Napoléon, empereur, s'empressa-t-il de l'adopter en le complétant. Une loi de 1806, des décrets de 1808 et 1811 dotèrent la France de l'Université militarisée, qu'elle a précieusement conservée depuis lors, en y ajoutant néanmoins des écoles primaires. Napoléon, lui, avait dédaigné l'enseignement primaire et l'avait abandonné aux soins des familles et des corporations religieuses ; ainsi, en 1837, beaucoup de communes étaient administrées par des maires totalement illettrés, et, dans certaines régions, il n'y avait qu'une école pour 15 à 20 villages.

Par décret, Napoléon décida, que tous les emplois de l'instruction publique, des collèges, lycées et facultés seraient à la nomination du pouvoir exécutif. La généralisation du régime de l'internat pour les lycées et même les grandes Écoles, au lieu du *système tutorial* proposé pendant la Révolution (3), donna la dernière main à cette œuvre si profondément regrettable, mais si bien

(1) G. Compayré. *Loc. cit.* 283-285.
(2) *Ibid.* 210-312.
(3) *Ibid.* II. 332-339.

ancrée aujourd'hui dans les mœurs françaises qu'il est presque chimérique d'en rêver la transformation. A ce sujet il n'y a pas lieu de critiquer Napoléon Ier; il était dans son rôle; mais que penser des révolutionnaires à l'esprit monarchique, qui lui ont frayé la voie? Quel jugement doit-on porter sur les gouvernements divers, qui lui ont succédé et qui, tous, ont trouvé parfaite cette méthode pédagogique, si propre à niveler toutes les originalités, ces internats des écoles moyennes et grandes, tenant à la fois du couvent et de la caserne, ces programmes dictés d'en haut et, pour compléter l'œuvre, ce régime homicide des examens et des concours? Et il n'y a pas à incriminer le personnel universitaire: le mal est dans l'institution, non dans les hommes. Toujours une vaste administration, hiérarchisée et centralisée, est forcément rétive au progrès: elle l'est de par son organisation même. Sa masse trop imposante lui interdit à peu près toute tentative d'innovation, au cas même où les règlements et les programmes s'y prêteraient: or, le progrès ne se peut réaliser qu'au prix d'essais incessants. Mais comment risquer des expériences pédagogiques, quand il les faudrait faire porter sur toute la jeunesse d'un grand pays? — C'est par l'effort original des individus, que les méthodes pédagogiques se peuvent réformer et améliorer; mais de pareils efforts supposent l'indépendance. Notre Université française n'aurait pas supporté un seul jour un novateur indisciplinable, comme Pestalozzi, par exemple, dont je ne saurais entreprendre de raconter ici l'œuvre étrange et féconde, mais qui a su formuler la loi générale de l'enseignement: « Développer harmoniquement les facultés de l'enfant, d'après les lois qui les régissent, et subordonner les moyens d'éducation aux exigences du développement naturel » (1).

(1) J. Paroz. *Hist. univ. de la Pédagogie,* passim.

Les individus lancent des idées et peuvent difficilement faire davantage. Des établissements isolés peuvent procéder à des expériences et, heureusement pour le progrès pédagogique, il est, dans le monde, des pays, sur lesquels n'a point passé l'écrasant rouleau napoléonien; là le système d'instruction publique est moins routinier, moins critiquable.

En Angleterre, les établissements d'instruction publique ont conservé beaucoup des défauts et des qualités de l'éducation médiœvale. Sans y être oubliée, l'instruction primaire y est encore médiocrement instituée. Comme celles d'Allemagne, les écoles primaires d'Angleterre sont souvent installées dans des locaux insuffisants et encombrés (1). Le gouvernement anglais accorde des subsides aux écoles, mais il n'en a pas la direction, encore moins le monopole. C'est seulement en 1832, qu'un premier subside de 500.000 francs fut voté par le Parlement afin d'encourager l'instruction primaire. En 1856, le département de l'Instruction fut fondé, mais seulement pour encourager et régulariser le travail des sociétés et des particuliers. En 1870, un comité scolaire, ayant qualité de personne civile et autorisé à ouvrir, organiser, diriger des écoles, fut créé dans chaque district où l'instruction primaire était en souffrance (2). Jusqu'au milieu de ce siècle, il n'y eut pas en Angleterre de corps enseignant spécial pour les écoles primaires (3).

Ce sont surtout les écoles bourgeoises et aristocratiques, les gymnases, les collèges, particulièrement les universités, qui sont largement installés et entretenus. Les deux universités d'Oxford et de Cambridge sont, pour l'organisation, de vraies survivances du Moyen âge.

(1) J. Paroz. *Loc. cit.* 367.
(2) *Ibid.* 335.
(3) *Ibid.* 357.

L'instruction qu'on y donne, est parente de celles de nos anciennes *Facultés des arts*; elle ne s'adresse qu'aux classes aisées et n'est jamais professionnelle. Dans ces universités, on enseigne les langues, l'histoire, les mathématiques, l'histoire naturelle, la philosophie; maîtres et élèves vivent côte à côte et les établissements ont conservé une physionomie monastique (1) : ce sont de libres corporations, s'administrant elles-mêmes et entretenues par des fonds provenant de legs. L'État n'a donc rien à y voir. Dans l'enseignement de ces universités, la prééminence est encore donnée aux études théologiques, et les étudiants de toutes les facultés doivent subir un examen portant sur les Saintes Écritures, la dogmatique et les humanités *(Litteræ humaniores)*. — D'ailleurs, dans toutes les écoles anglaises, on attache une grande importance à l'enseignement religieux et certainement les subsides de l'État ne seraient pas accordés à des écoles de libre pensée.

En Allemagne, on a adopté un moyen terme entre le système anglais et le système français. Les universités sont des établissements de l'État ; mais elles ont conservé une assez large autonomie. Elles donnent une éducation à la fois scientifique et professionnelle. Nous savons, que, dans le domaine intellectuel et philosophique, nombre de professeurs des universités allemandes pensent et écrivent avec une hardiesse très rare en Angleterre, où beaucoup de penseurs de premier ordre, comme Darwin, Stuart Mill, H. Spencer, n'ont ou n'ont eu aucun lien avec les universités, qui même ne les auraient pas tolérés.

C'est surtout par leur relative indépendance de l'État, qui leur permet de varier leur enseignement, de le per-

(1) *Report of the commissioner of education.* t. I. 248 (Washington, 1891-1892).

fectionner, de tenter des essais novateurs, que les établissements scolaires de l'Angleterre ont sur les nôtres une réelle supériorité. Leur trop grand asservissement aux idées religieuses ne relève que des mœurs publiques et le temps ne peut manquer d'en avoir raison.

En Amérique, le régime fédératif s'opposait par essence à l'uniformité et à la centralisation de l'instruction publique; d'autre part, l'absence d'une religion d'État et la multiplicité des cultes et des sectes ont contraint à exclure la religion de l'école. Une institution spéciale, l'école du dimanche, est chargée de donner l'instruction religieuse (1). Pour fonder des écoles, les États, les villes, les particuliers ont fait assaut de zèle et de générosité. Le budget de l'enseignement passe avant tout. Dans quelques États, on lui a affecté le tiers des impôts. Chaque État, qui se fonde, consacre à ses écoles de vastes territoires, dont la valeur augmente graduellement avec la densité de la population (2). En 1860, en pleine crise commerciale, un négociant de New-York a donné deux millions pour fonder un collège de jeunes filles (3). Une dame de Boston a dépensé un demi-million de dollars (2.500.000 francs) pour ouvrir dans les écoles, des ateliers d'éducation manuelle où les élèves, riches ou pauvres, travaillent côte à côte (4) La grande *Institution Smithsonienne* de Washington a été créée par un particulier. A Palo Alto, en Californie, une université, ouverte aux deux sexes et leur donnant à la fois l'instruction, le vivre et le couvert, a été presque improvisée par un acte grandiose de générosité individuelle. M. Leland Stanford et sa femme y ont consacré des territoires, dont la valeur vénale est évaluée à 25 millions de dollars, soit cent

(1) J. Paroz. *Loc. cit.* 364.
(2) J. Paroz. *Loc. cit.* 362.
(3) *Ibid.* 363.
(4) Bourget. *Outre-mer.* t. II. 82.

vingt-cinq millions de francs. La construction de l'université de Palo Alto a été commencée le 14 mai 1887 et les cours ont été ouverts aux étudiants le 1er octobre 1891.

Toutes ces bonnes volontés ont produit en Amérique des résultats étonnants. Ainsi la seule ville de Boston compte 481 écoles primaires, (25.000 élèves); 55 écoles dites de grammaire (30.000 élèves); dix écoles de collège (*high schools*) avec 3.400 écoliers ; 24 écoles *spéciales*, dont 22 sont ouvertes le soir (5.500 élèves); enfin une école normale, chargée de former le personnel enseignant (1), et l'ardeur ne se ralentit pas; chaque année, de nouvelles écoles se créent ; chaque année, des agrandissements ou des perfectionnements sont réclamés pour les anciennes. Des lycées, c'est-à-dire des bibliothèques publiques auxquelles sont annexés des cours, complètent et continuent l'œuvre des écoles. En 1838, il existait déjà 137 de ces lycées avec 32.698 auditeurs (2).

Un trait est particulier à l'enseignement américain : c'est la coéducation des sexes dans les établissements d'instruction publique, du moins dans les écoles élémentaires ; car les collèges et les universités sont le plus ordinairement affectés à tel ou tel sexe. La nouvelle université, fondée en Californie par Leland Stanford, a, je crois, innové en adoptant complètement la coéducation, qui, en France, n'a cessé, depuis le Moyen âge, de nous sembler horriblement dangereuse et immorale. Mais de nombreux collèges de femmes existent aux États-Unis. Le rapport du *Bureau d'éducation* pour 1891-1892, en compte 158 (3). Le même rapport constate aussi que, dans le personnel enseignant, le nombre des femmes croît, chaque

(1) *Report of the commissioner of education*, 1891-1892 (Washington), ch. XIX. — P. Bourget. *Outre-mer*. t. II. 36.

(2) J. Paroz. *Loc. cit.* 374.

(3) *Report of the commissioner*, etc. chap. XX. 731.

année, plus vite que celui des hommes (1).

Il importe extrêmement de remarquer, que ces collèges américains n'ont de commun avec les nôtres que le nom. Quel que soit le sexe auquel l'établissement est destiné, le programme des études est sensiblement le même. Jeunes gens et jeunes filles y paient une pension assez lourde, environ 2.000 francs par an ; mais ils en peuvent gagner le montant comme ils l'entendent, même en servant leurs camarades, qui ne les méprisent en rien pour cela. Étudiants et étudiantes sortent, comme il leur plaît, sans contrôle ni permission ; les uns et les autres se reçoivent, se donnent des thés dans les établissements presque somptueux, qu'ils habitent. Les uns et les autres sont ordinairement associés à un cercle et font également de la gymnastique, de l'équitation, du canotage. Aucune limite d'âge. Pour être admis dans un collège, il suffit de passer l'examen d'entrée, portant sur l'histoire, la littérature, la géographie, les mathématiques, le latin (2).

En développant les bons côtés de l'instruction anglaise, la liberté américaine a donc réalisé de très grands progrès. Elle a supprimé ou corrigé la plupart des vices de l'ancienne pédagogie ; elle a laissé le champ libre à d'incessantes améliorations ; elle offre aux étudiants et étudiantes, dans des conditions matérielles excellentes, les moyens de se développer physiquement en acquérant une instruction supérieure ; elle s'efforce non de briser la volonté, mais de la fortifier. Enfin, dans ses méthodes d'enseignement, elle écarte autant que possible les abstractions impalpables ; toujours et dès l'école primaire, elle met l'élève en contact avec les faits ; elle stimule son intelligence au lieu de surcharger stérilement sa mémoire (3).

(1) *Report of the commissioner* etc. chap. XVI. 658.
(2) P. Bourget. *Outre-mer*. t. II. 97, 111, 115, 118.
(3) *Ibid*. 87.

Ce système, si supérieur à notre pédagogie européenne, spécialement à celle en usage dans les pays latins, est-il parfait? Peut-on en concevoir un meilleur encore? Le moment est venu de nous le demander, en essayant de déterminer quelles devraient être les conditions générales d'une éducation rationnelle et complète.

III. — *La pédagogie future.*

Si l'on embrasse d'un coup d'œil l'évolution pédagogique à travers les phases du développement social, on voit l'éducation se borner d'abord, et pendant longtemps, à un simple dressage utilitaire, très analogue à l'éducation que certains animaux donnent à leurs petits. Quand, plus tard, par des exercices appropriés, des épreuves, des initiations, on cherche à fortifier la volonté, à tremper le caractère, l'éducation, jusqu'alors simplement *physique* et industrielle, prend une direction *morale;* enfin, quand la religion est devenue une puissance, quand une certaine science s'est constituée, surtout quand la littérature et les arts ont pris un grand développement, l'éducation change d'allure, elle devient de plus en plus *intellectuelle.* Ces trois phases, physique, morale et intellectuelle, répondent assez bien au développement de l'individu à travers la vie et de l'humanité à travers les âges; elles marquent bien les trois grands côtés de la pédagogie; mais il est plus d'une manière de cultiver le corps, le cœur et l'esprit. Comment, dans quel sens, les doit-on développer? La réponse peut varier avec le degré et le genre de la civilisation régnante. Ainsi une civilisation basée sur la guerre n'estimera que les exercices du corps et fera de l'éducation un noviciat militaire; une civilisation trop imprégnée de religion pourra verser dans l'ascétisme, tandis qu'une civilisation trop raffinée mettra au-dessus de tout la culture artistique, littéraire, scienti-

fique, philosophique. Il importe donc, avant toutes choses, à l'éducateur de bien déterminer quel but il se propose d'atteindre. Faut-il avec H. Spencer borner ses prétentions pédagogiques à adapter l'enfant à la vie qui l'attend, à « former un citoyen capable de faire son chemin dans le monde » (1), par exemple, à le dresser tranquillement à la servitude, s'il doit être esclave (2)? Doit-on se garder surtout de créer un être humain idéal, que la société au sein de laquelle il doit vivre ne tolérerait pas (3)? Faut-il considérer la dureté des parents pour leurs enfants comme une préparation salutaire à la brutalité du monde (4)? Alors la tâche de l'éducateur devient assez simple, mais combien bornée! Non pas certes que l'on doive dédaigner entièrement le côté d'utilitarisme indispensable. Sans doute il faut qu'un homme puisse vivre dans la société dont il fait partie; mais il faut aussi qu'il en voie les imperfections, les vices et qu'il travaille à les redresser; car, sous peine de dégénérescence, une société doit progresser sans cesse.

Autre question préalable, mais cette fois de pure méthode. La pédagogie peut-elle s'ordonner d'après une vue générale, s'accorder, par exemple, avec l'éducation de l'humanité, telle que la préhistoire, l'histoire et l'ethnographie comparative nous la révèlent (5)? Cette vue de H. Spencer vaut d'être prise en considération, surtout si, avec lui, on regarde la sociologie descriptive comme la seule histoire sérieuse. Une pensée analogue avait déjà été exprimée par Condillac; mais dans la pratique elle serait d'une réalisation assez difficile et, pour l'appliquer à la pédagogie, il faudrait se souvenir, que, si l'évolution

(1) H. Spencer. *Education*. 177.
(2) *Ibid.*
(3) *Ibid.* 177.
(4) *Ibid.* 178.
(5) *Ibid.*, 57, 116.

individuelle récapitule celles de l'espèce et de la société, elle le fait en les abrégeant beaucoup. Vaut-il mieux, pour tracer un plan d'éducation, s'attacher surtout à suivre l'évolution psychique de l'individu? Mais il faudrait d'abord la connaître suffisamment, et la psychologie scientifique non seulement de l'enfant, mais aussi de l'homme, est encore à créer. Sans doute on devrait s'efforcer de faire de l'éducation, au moins pour une part, un moyen de faciliter l'évolution naturelle de l'esprit (1); mais ici le psychologue devra préparer la voie à l'éducateur, qui, lui, doit agir et ne peut attendre. — C'est aux pédagogues futurs, qu'incomberont le soin et l'honneur de régler minutieusement l'éducation, conformément aux phases de l'évolution sociologique et psychologique. Actuellement, et la tâche est déjà suffisamment malaisée, il faut que la pédagogie se contente de ne négliger aucun des grands côtés de l'être humain, et qu'en s'inspirant de l'expérience, elle s'applique à faire que chaque individu atteigne son plein développement physique, moral et intellectuel; qu'il devienne robuste, bon et intelligent autant que le comporte son organisation individuelle.

Les antiques sociétés, et spécialement la Grèce et Rome, ont toujours tenu grand compte de la culture physique, que, seules, les religions ascétiques ont fait tomber en discrédit. A ce sujet la palme doit être décernée au Christianisme, qui a élevé à la hauteur d'un dogme le dédain de la force musculaire et de la beauté. Pour l'Église, le corps, objet profondément méprisable, n'était qu'un obstacle à l'affranchissement de l'âme, à son entrée triomphante dans la Jérusalem céleste. Cette vue homicide a régné en pédagogie pendant tout le Moyen âge; aujourd'hui même, en France et dans les pays latins, elle pèse encore sur l'éducation. L'Angleterre et l'Amérique ont eu le bon sens

(1) H. Spencer, *loc. cit.*, 160.

de s'en affranchir, et H. Spencer n'a fait que formuler l'opinion générale dans son pays en disant: « La première condition pour réussir en ce monde, c'est d'être un *bon animal*, et la première condition de la prospérité nationale est que la nation soit composée de « *bons animaux* (1) ». En Angleterre, les jeux, les exercices physiques sont tenus en grand honneur, surtout dans les collèges et universités. Chaque étudiant est affilié à un club d'exercices physiques, et, quand ils peuvent enseigner les jeux, les professeurs eux-mêmes ne manquent pas d'ajouter à leurs titres l'épithète d'*athletic*. En outre les établissements d'instruction publique sont, en Angleterre, presque invariablement installés à la campagne, dans des sites salubres, où chacun d'eux forme une petite ville entourée de vastes pelouses et annexes pour les jeux (2). Au contraire, en France, plus encore en Italie, les anciens collèges, par leur construction anti-hygiénique, leur défaut d'aération, leurs cours étroites, leur aspect souvent sordide, leur discipline autoritaire, tiennent à la fois du couvent, de la caserne et du pénitencier. Or ces établissements déversent chaque année dans la population un flot de jeunes gens presque tous plus ou moins étiolés et à peu près dépourvus de connaissances utilisables. L'Italie, où, en regard de vingt parties du temps consacré à l'éducation intellectuelle, on en destine une à l'éducation physique, tient le *record* dans cette pédagogie contre nature; aucun autre pays ne compte autant d'avocats, de médecins et de prêtres (3); aussi sur 1000 de ses volontaires d'un an, y en a-t-il plus de 300 dont le système musculaire est atrophié (4).

Malgré de timides essais de réforme tentés depuis peu

(1) H. Spencer, *Éducation*.
(2) Mosso, *Éducation physique*, etc., 38-45, 51-66, etc.
(3) Mosso, *loc. cit.*, 57.
(4) *Ibid.*, 82.

et presque annihilés par la trop vigoureuse végétation des programmes et la folie des examens, la France n'est pas plus que l'Italie sortie de la vieille ornière. En Angleterre, en Amérique, le *boy* des écoles, l'étudiant des collèges et des universités font généralement plaisir à voir ; mais que dire, au point de vue physique, de la plupart de nos lycéens et des élèves de nos écoles supérieures? Pourtant le dicton latin « *Mens sana in corpore sano* » est l'exacte expression de la vérité. De précieuses qualités du caractère sont même étroitement liées à la vigueur physique : l'activité, la hardiesse, la force de la volonté, l'esprit d'initiative, énergies majeures d'où dépendent non seulement le présent mais l'avenir des peuples, habitent assez rarement des corps trop débiles. A un certain degré d'étiolement physique correspond trop souvent l'inertie morale, que favorise d'ailleurs extrêmement la discipline militaire de nos établissements d'instruction publique. « Faire, comme le dit le Dr Mosso, mijoter des jeunes gens pour les examens (1) », n'est pas précisément une bonne préparation à une existence virile. Une grande liberté, un large usage des jeux en plein air, la natation pour tout le monde, enfin quelques exercices gymnastiques, scientifiquement choisis et pratiqués avec mesure, valent mieux pour faire un homme et même une femme que les travaux scolaires archaïques, dont le Moyen âge nous a transmis la tradition. On l'a compris en Amérique, où dans la plupart des collèges un médecin résidant est spécialement chargé de surveiller et de régler la gymnastique (2).

L'introduction dans l'éducation d'une convenable culture physique est pourtant chose relativement aisée; puisqu'elle se ramène à une question de bon sens et d'argent.

(1) Mosso, *loc. cit.*, 85.
(2) *Report of the commissioner of education*, t. I, chap. XIX, 1891-1892, Washington.

Bien autrement délicate est la culture morale. Cependant nombre de faits d'observation attestent, que, sous ce rapport, la nature humaine est très malléable. A vrai dire, et cela ne se conteste plus guère, toute notre moralité résulte de notre éducation individuelle et surtout de l'éducation ancestrale, à qui nous devons nos penchants innés, bons ou mauvais. Certaines de ces innéités acquises ont une telle énergie qu'elles défient parfois toute éducation individuelle; mais la plupart peuvent être soit atténuées, soit développées par une culture convenable; même il est possible de préparer la genèse de penchants nouveaux, dont les sociétés futures réclameront l'existence. Mais, de ce côté, toute la pédagogie scientifique est encore à créer. Jusqu'ici on s'en est à peu près remis aux préceptes religieux et aux lieux communs de la morale courante. Le milieu social fait ou défait le reste.

Mais il est sûr que, comme les autres, ce chapitre moral de la pédagogie ne pourra s'écrire, qu'en résumant les résultats de l'observation et de l'expérience. Or, de toutes les écoles, que nous avons passées en revue dans ce livre, seules, les *écoles de justice* dans la Perse ancienne s'étaient proposé de développer dans un sens donné la moralité et le caractère. Dans ces écoles perses, qui rappelaient l'organisation des clans primitifs, on enseignait la justice, non par le moyen de préceptes, mais expérimentalement et en profitant des incidents de la vie commune (1). Si succinctement que Xénophon nous l'ait racontée, l'expérience est à retenir; elle en peut suggérer d'autres.

Un curieux essai tenté par le réformateur Owen, dans sa colonie industrielle de New-Lanark, prouve aussi que, pour l'éducation morale, la crainte du blâme public,

(1) Xénophon, *Anabase*.

l'amour des louanges constituent de puissants mobiles (1); puisque ce ressort suffit à Owen pour réformer en quelques années une population d'enfants recrutés sans choix dans les asiles d'Edimbourg. — Dans les pénitenciers systématiques et éducateurs, la considération de l'intérêt bien entendu, la perspective d'une libération anticipée unie à un certain patronage bienveillant ont aussi donné d'excellents résultats. J'ai cité ailleurs le pénitencier de Neuchâtel (Suisse). Dans le célèbre pénitencier d'Elmira (État de New-York) on s'efforce de susciter ou de réveiller chez les détenus le sentiment du devoir. Le prisonnier est maître de son sort; son passé est considéré comme aboli; point de punitions non plus; il existe seulement un présent, un futur et une récompense pour qui s'est amendé soi-même. Or sur 1722 détenus libérés sur parole, la plupart, 1125, soit 78 0/0, ont eu après leur libération une conduite satisfaisante, comme il a été possible de le constater; le reste a été perdu de vue, mais rien n'établit que tous aient aient récidivé (2), comme le font en très grande majorité nos libérés d'Europe. Ces faits montrent nettement la puissance morale d'une éducation bien combinée et la relative flexibilité des sentiments et des désirs humains. Rappelons-nous aussi les prodigieux résultats obtenus à Sparte et plus encore dans les clans peaux-rouges, cette énergie plus qu'héroïque des Indiens d'Amérique, qui a inspiré à Leibnitz les réflexions suivantes : « L'éducation pourrait nous donner les étonnantes qualités du corps et du cœur des sauvages de l'Amérique du Nord, qui nous passeraient de beaucoup, s'ils avaient nos connaissances... Je n'attends point, qu'on fonde un ordre religieux dont le but serait d'élever l'homme à ce

(1) A. Herzen, *Physiologie de la volonté.*

(2) A. Winter, *L'établissement pénitentiaire de l'état de New-York à Elmira*, 174-175.

haut point de perfection. De telles gens seraient trop au-dessus des autres et trop formidables aux puissances (1) ».

Théoriquement l'éducation morale est donc très possible; mais dans quel sens la devrait-on donner? A coup sûr dans le sens du développement des qualités sociales les plus nobles, de l'altruisme, de l'aide mutuelle, de la subordination des intérêts individuels à ceux de la communauté. Or, la chose serait bien difficile; car c'est dans le sens opposé, que poussent les mœurs, que se déchaînent les appétits et il est bien malaisé à la pédagogie de remonter ces courants généraux. Notre état moral, plus généralement les mœurs des pays civilisés, encouragent l'égoïsme et subordonnent à peu près tout à l'argent.

Sous ce rapport le monde anglo-saxon, qui a si bien compris l'éducation physique, donne d'assez mauvais exemples moraux. L'individualisme y est poussé à l'extrême; l'abeille ne s'y soucie guère de l'essaim. Un grand Anglais, Darwin, a proclamé la concurrence comme la loi même du développement non seulement animal, mais social (2): « On devrait, dit-il, faire disparaître toutes les lois et toutes les coutumes, qui empêchent les plus capables de réussir et d'élever le plus grand nombre d'enfants »; mais *réussir* d'après le sens couramment donné à ce mot, c'est gagner de l'argent. En Amérique, on le crie sur les toits, et la vénération pour le dollar est devenue une religion. Assez récemment même on y a publié ce qu'on peut appeler « le *Décalogue du dollar* », et cet écrit a provoqué comme un accès d'enthousiasme religieux, si profond que les *clergymen* eux-mêmes y ont vu une sorte de Révélation nouvelle. On peut donc affirmer, que la culture morale ne s'organisera pas sérieusement

(1) Leibnitz, *Essais sur la bonté de Dieu et la liberté de l'homme*, part. III, p. 602 (Œuvres de Locke et Leibnitz. Édition Buchon).
(2) Darwin, *Descendance*, 677.

avant que nos sociétés dites civilisées aient subi de profondes métamorphoses.

Pour l'éducation intellectuelle, il en pourra être autrement. Dans un temps vraisemblablement assez prochain, toutes les sociétés civilisées s'efforceront de donner à tous les esprits une suffisante culture, et, malgré le développement des sciences, une pédagogie intelligente saura en extraire l'essence, ce que tout être civilisé doit et peut savoir. La durée des études n'en sera pas augmentée pour cela, au contraire; car on aura répudié à jamais les absurdes méthodes d'autrefois. Le maître s'adressera surtout à l'intelligence et à la raison, non plus à la seule mémoire. L'étude des langues ne sera plus paralysée par l'abus de la grammaire. On saura, que, pour apprendre aisément une langue, il faut, dès la première enfance, simplement s'exercer à la parler, à la lire, à l'écrire. On aura remarqué, que les études grammaticales doivent se placer non au début, mais à la fin, et qu'il y a grand avantage à les simplifier en y joignant les données principales de la linguistique. On ne se cramponnera plus au Latin et au Grec, comme un naufragé à une planche de salut. Au lieu de disperser l'attention, déjà si fugitive, des enfants en les faisant s'occuper le même jour de dix sujets différents, on aura classé dans un ordre logique et d'accord avec la psychologie scientifique les diverses connaissances. Les principales d'entre elles figureront à tous les degrés de l'enseignement, mais à chaque degré on aura soin d'épuiser une matière avant de passer à une autre. Une science constituée est comparable à un arbre; elle a un tronc, des maîtresses branches, des rameaux, des branchilles, des feuilles. Ce qu'elle renferme de fondamental peut toujours se résumer en très peu de pages. Autour de ces données essentielles, les faits de plus en plus particuliers et de moins en moins importants se peuvent très naturellement grouper. Mais il faut se garder d'étudier un arbre scien-

tifique en commençant par la menue description des feuilles, comme on le fait si souvent dans nos écoles. Dans un système d'instruction publique ainsi logiquement ordonné, chaque degré, tout en se suffisant à lui-même, formerait une base sur laquelle reposerait l'étage supérieur, et, à tous les degrés, l'éducation serait intégrale, c'est-à-dire physique, morale et intellectuelle.

Il est de toute évidence qu'une telle réforme dans la pédagogie ne saurait s'improviser. Les grandes lignes en seront d'abord arrêtées; mais, pour le détail, il faudra procéder par des essais intelligemment préparés et médités. D'ailleurs le système ou les systèmes d'éducation devraient rester toujours à l'étude, s'améliorer sans cesse. En cette matière, plus qu'en toute autre, la perfection n'est jamais atteinte. C'est assez dire qu'une saine, sage et progressive culture du corps, du cœur et de l'esprit des enfants est à peu près impossible dans les pays centralisés à outrance, où, comme le demandait Rolland, il y a un peu plus d'un siècle, il y a « un chef-lieu de l'éducation »; dans les pays où le personnel enseignant, choisi et dressé d'après une méthode uniforme, est en outre organisé comme un régiment, où toute initiative est à peu près interdite à ses membres, où la moindre expérience pédagogique est presque impossible et d'ailleurs considérée comme subversive. Pour réformer sainement leur pédagogie, ces pays à organisation césarienne devraient briser d'abord leur administration oppressive, se morceler en cités libres et fédérées, dont les divers systèmes d'éducation se contrôleraient, se corrigeraient les uns les autres. La « plante-homme », comme disait Alfieri, est vigoureuse. A combien de causes de destruction le genre humain n'a-t-il pas résisté, gagnant toujours un peu de terrain, progressant péniblement, contre vents et marées? Que ne pourrait-on pas faire de l'espèce humaine, si l'on développait toutes les améliorations, que virtuellement elle renferme?

Or, c'est là une question de salut ; car, sous peine d'extinction de la race, il faut que nos descendants soient plus forts, plus beaux, meilleurs et plus intelligents que nous.

TABLE ANALYTIQUE

A

B

C



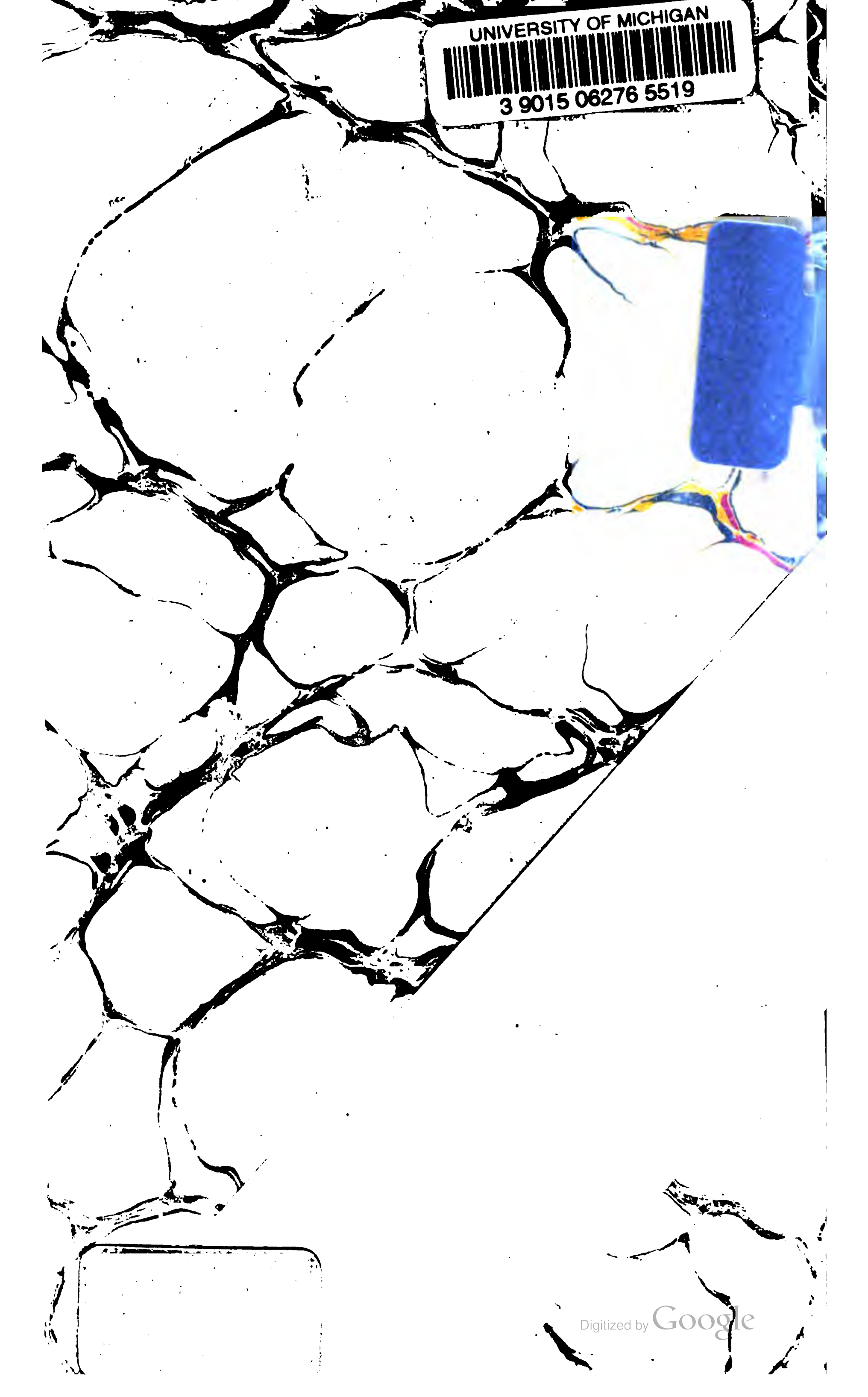
N

Q

R

MONTDIDIER. — IMPRIMERIE G BELLIN.


To renew the charge, book must be brought to the desk.
TWO WEEK BOOK
DO NOT RETURN BOOKS ON SUNDAY
DATE DUE
Form 7079 3-50 30M S


UNIVERSITY OF MICHIGAN
3 9015 06276 5519
Digitized by Google

